

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAAL- JA HARIDUSTEADUSKOND
ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND

Mairit Trei

5-6-AASTASTE LASTE NARRATIIVSED OSKUSED JA NENDE HINDAMINE

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Laste jutustamisoskuse hindamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marika Padrik, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Osakonnas registreeritud

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2011

Kokkuvõte

Käesolevas töös analüüsiti spetsiaalse hindamisskaala alusel narratiivi makro- ja mikrostruktuurielemente eakohase kõnearenguga ja alakõnega lastel vanuses 4a8k-6a5k. Töö eesmärk oli kirjeldada ja võrrelda eakohase kõnearenguga ja alakõnega laste eelnevalt mudeldatud iseseisvat tekstiloomet ning kontrollida jutustuste hindamisskaala sobivust narratiivsete oskuste uurimiseks. Uurimuses hinnati 49 eakohase kõnearenguga, 28 primaarse alakõnega ja 21 sekundaarse alakõnega lapse jutustust. Analüüs hõlmas nii eakohase kõnearenguga ja alakõnega lasterühmade kui ka kahe erineva alakõne mehhanismiga – primaarse ja sekundaarse AK – laste narratiivsete oskuste võrdlust. Tulemustest selgus, et jutustuste hindamisskaala sobib hästi 5-6-aastaste laste narratiivsete oskuste uurimiseks. Käesolev uurimismetoodika võimaldas eristada erineva kõnearengutasemega ja alakõne mehhanismiga lastegruppe. Saadud tulemuste põhjal võib väita, et eakohase kõnearenguga lapsed jutustavad oluliselt kõrgema tasemega narratiive kõikides hindamisskaala kategooriates. Paremuselt järgnevad primaarse alakõnega lapsed ning kõige madalamaid hinnanguid said sekundaarse alakõnega lapsed. Töös on jutustuste hindamisskaala põhjal koostatud kolme lastegrupi narratiivsete oskuste kirjeldused ning toodud soovitusel hindamisskaala täpsustamiseks.

Abstract

In the present thesis the macrostructure and microstructure elements of the narratives of 5-6 year old children with normal language development and with language disorder were analyzed on the basis of a special assessment scale. The aim of the thesis was to describe and compare self-generated narratives with previous model story of children with normal language development and children with language disorder and to test the appropriateness of the assessment scale for studying narrative skills. The study assessed the narrations of 49 children with normal language development, 28 children with primary language disorder and 21 children with secondary language disorder. The analysis included comparison of the narrative skills of groups of children with normal language development and those with language disorder as well as comparison of children with two different language disorders (primary and secondary language disorder). The results showed that the assessment scale suits well for studying the narrative skills of 5–6 year old children. The chosen research method enabled to distinguish between groups of children in different stages of speech development and with different language disorders. Based on the results of the study one could claim that children with normal language development produce much more complicated narratives in all categories of the assessment scale. Next are children with primary language disorder and children with secondary language disorder were perceived to be the weakest in this area. The thesis includes descriptions of the narrative skills of the three groups of children formed on the basis of the assessment scale. In addition to this, the thesis also gives suggestions for improving the assessment scale.

5-6-aastaste laste narratiivsed oskused ja nende hindamine

Viimase 20 aasta jooksul on laste narratiive uuritud mitmetes teadusdistsipliinides, näiteks keeleteaduses, logopeedias, pedagoogikas, psühholoogias, psühhoteraapias, ajaloo, sotsioloogias ja religioonis. Narratiivide uurimine võimaldab saada rikkalikku infot laste keelekasutuse ning kognitiivsete, pragmaatiliste ja sotsiaalsete oskuste kohta (Leinonen, Letts, Smith, 2002). Mitmed jutustamisoskuse uurimused on näidanud, et narratiivid eristavad hästi eri vanuses (Shapiro, Hudson, 1991; Justice, Bowles, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg, Gillam, 2006; Ruul, 2009; Teiter, 2010) ja erinevate kõnepuuetega lapsi (Botting, 2002; Pearce, McCormack, James, 2003) ning aitavad välja selgitada kõnearengu riskigruppi kuuluvad lapsed (Kaderavek, Sulzby, 2000; Botting, 2002; Norbury, Bishop, 2003; Hoffman, 2009; Mäesaar, 2010; Soodla, 2011). Samuti on leitud, et narratiiviloomel on seotud hilisema lugemis- ja kirjutamisoskusega, sealhulgas loetu mõistmisega, ja ennustab hilisemat akadeemilist edukust koolis (Kaderavek, Sulzby, 2000; Adamka, 2008; Soodla, 2011).

Ka Eestis on viimastel aastatel hakatud läbi viima mitmeid uuringuid eakohase jutustamisoskuse väljaselgitamiseks (Balkašina, 2008; Adamka, 2008; Ruul, 2009; Teiter, 2010). Laste narratiiviloomet on uuritud eesmärgiga välja töötada vahend, mis võimaldaks logopeedidel ja eripedagoogidel laste jutustusi hinnata, et eristada kõnearengu mahajäämusega või lugemisraskuste riskiga lapsed eakohase kõnearenguga lastest ning saadud tulemuste põhjal rakendada arendustööd. Vastava vahendi väljatöötamiseks ning sobivuse kontrollimiseks on Eesti laste jutustamisoskust põhjalikult uurinud Piret Soodla (2011) oma doktoritöös ja Kati Mäesaar (2010) teadusmagistritöös, kuid praegusel hetkel veel kompaktne vahend jutustamisoskuse hindamiseks puudub. Käesoleva tööga püütakse kontrollida Tartu Ülikooli praktikute ja õppejõudude poolt välja töötatud jutustuste hindamisskaala sobivust narratiivsete oskuste uurimiseks. Töö teoreetilises osas on toodud ülevaade teksti tunnustest, kirjeldatud narratiivi makro- ja mikrostruktuuri hindamise võimalusi ning vastavate struktuuride arengut eakohase kõnearenguga ja kõnearengu mahajäämusega lastel.

Teksti mõiste, tunnused ja liigid

Tekst on keelekasutuse põhiüksus, mille ülesandeks on vahendada sõnumit (Kasik, 2007). Lingvistikas kasutatakse nimetust *tekst* viitamaks mistahes pikkusega suulise või kirjaliku kõne üksusele, mis moodustab ühtse terviku (Halliday, Hasan, 1997). Termin tekst

on mitmetähenduslik: see võib olla suuline või kirjalik, monoloog või dialoog, proosa või värss (Halliday, Hasan, 1997; Kasik, 2007) ning selle pikkus võib ulatuda sõnast raamatuni (Karlsson, 2002). Karlep (2003) defineerib teksti kui kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnumit, mis koosneb lineaarselt paigutatud keeleüksustest (suulises kõnes kõnesegmentidest): lausete jada tekstis, sõnajärg lauses, morfeemid ja foneemid (silbid, kõnetaktid). Tekst on siiski midagi enamat kui tema osade summa ning teksti loomiseks ei piisa üksikute lausete mõistmisest ja moodustamisest (Kasik, 2007). Tekst on keeleüksus just oma tähendusele toetudes – sellel on terviktähendus (Halliday, Hasan, 1997; Kasik, 2007). Sageli kasutatakse seoses tekstiga *diskursuse* mõistet, mille all mõeldakse enamasti suulist suhtlust, laiemas tähenduses aga igasuguses kontekstis esinevat teksti (Karlsson, 2002). Tekst on konkreetsem mõiste kui diskursus, sellel on kuju ja vorm (Kasik, 2007).

Tekste võib liigitada sõltuvalt inimese keelekasutuse erinevatest eesmärkidest. Kasik (2007) kirjeldab kolme tekstitüüpi, millel on erinevad ülesanded:

- (a) kirjeldav tekst – põhiülesanne on tähelepanekute esitamine mingist püsivast situatsioonist, asjast või nähtusest mingil muutumatul ajahetkel;
- (b) jutustav ehk narratiivne tekst – põhiülesanne on mingi aja jooksul toimunud sündmuste esitamine ajalises järgnevuses;
- (c) põhjendav ehk argumenteeriv tekst – põhiülesanne on vahendada ja põhjendada autori hinnanguid ning arvamusi.

Käesolevas uurimuses analüüsitakse narratiivset tekstitüüpi, mis on kultuuriliselt universaalne ja üks vanemaid tekstitüüpe – seda leidub igas kultuuris ning lugusid on jutustatud niikaua, kui inimkond rääkida on osanud. Narratiivid on meie igapäevases elust pärit lood, muinasjutud, anekdoodid (Lindström, 2000). Narratiiv annab ülevaate mingi sündmuse kulgemisest ajalises järgnevuses (Karlep, 1998; Kasik, 2007). Peamiselt antakse edasi isikute või institutsioonide tegevusi: esitatakse teema, tegelane ning seejärel räägitakse, mida ta tegi (Kasik, 2007).

Kuigi igal inimesel on intuitiivne arusaam sellest, mis on lugu, pole keeleteaduses narratiivi kohta kindlat definitsiooni (Nelson, 1996; Lindström, 2000; Väljataga, 2008). Näiteks William Labov on defineerinud narratiivi kui meetodit, mille abil minevikus toimunud sündmuste järjend edastatakse verbaalse lausejärjendina (Labov, 1972: 359-360). Bruneri (1990) järgi on narratiivid mõtlemise vormid, mis saavad alguse inimeste kavatsustest ja kogemustest. Labov on esitanud ka minimaalse narratiivi definitsiooni, mille järgi on narratiiv kahest osalausest (*clause*) koosnev seeria, millel on vähemalt üks temporaalne

ühenduslülili (Labov, 1972). Minimaalse narratiivi näitena esitab uurija lause: *Ma kukkusin ja murdsin oma jala* (Labov, 2006). Minimaalne narratiiv on enamike inimeste jaoks algeline jutustus. Hea lugu koosneb enamast, kui temporaalsed struktuurid (Nelson, 1996). Bruneri järgi (1986; tsit Nelson, 1996) moodustab tegevuste temporaalne organiseeritus kõigest narratiivi skeleti, lisaks sellele on tähendusrikka narratiivi juures oluline temaatiline sisu.

Hoolimata narratiivi laiast mõistest on uurijad seisukohal, et narratiivi kontseptis on kesksel kohal aeg ning ajalised ja põhjuslikud seosed. Narratiivi sündmused rulluvad lahti ajas ning neid esitatakse teatud aja, isiku ja sündmuse perspektiivist lähtuvalt. Sündmused võivad olla möödunud, käimasolevad, oodatavad tulevikus, ajas irreaalsed, fantaasial põhinevad või faktidega vastuolus (Nelson, 1996). Seega on sündmuste edastamine ajalises järgnevuses põhiline tunnus, mis eristab narratiivi teistest tekstiliikidest nagu argumentatsioon, kirjeldus, seletus, analüüs, instruktsioon, vestlus jm. Lisaks ajalisusele erinevad narratiivid oma elamuslikkuse, konkreetsuse ja eraldiseisvuse poolest – narratiivides on alati mingi üllatusmoment, midagi õpetlikku ja unikaalset (Väljataga, 2008).

Teadaolevalt annab narratiiv rikkaliku võimaluse lapse keeleliste ja kognitiivsete oskuste uurimiseks, seetõttu on uurijaid huvitanud, milliseid aspekte ning kuidas laste jutustustes hinnata. Kuigi praegusel hetkel puuduvad kõrgetasemelised juhised, millega kindlaks määrata kõige olulisemad kriteeriumid laste jutustuste hindamisel, on levinud praktika analüüsida laste jutustusi kahest struktuuritasandist – *makro- ja mikrostruktuurist* – lähtuvalt (Hughes, McGillivray, Schmidek, 1997). Järgnevalt on täpsemalt kirjeldatud jutustuse makro- ja mikrostruktuuri elemente ning uurimise võimalusi.

Jutustuse struktuur

Tekst on üles ehitatud hierarhiliselt kahel tasandil – makro- ja mikrotasandil. Mikrostruktuur on teksti *lokaalne* struktuur, st lause-lause haaval edasiantav informatsioon, mis on täiendatud ja integreeritud inimese isiklike teadmiste ja kogemustega pikaajalisest mälust. Teksti mikrostruktuur moodustub tekstis sisalduvatest mikropropositsioonidest ja nendevahelistest suhetest (van Dijk, Kintsch, 1983; Kintsch, 1998). Propositsioon on teksti väiksem analüüsiüksus, mis koosneb predikaadist ning ühest või mitmest argumendist ning selle tüüpiliseks vasteks eesti keeles on baaslause (Karlep, 2003). Enamus lauseid (laiendatud lihtlauseid, rindlauseid, liitlauseid) koosnevad aga mikropropositsioonide ahelatest, mis moodustavadki teksti mikrostruktuuri ehk lokaalse struktuuri (van Dijk, Kintsch, 1983).

Teksti makrostruktuur on hierarhiliselt järjestatud propositsioonide kogum, mis tuleneb teksti mikrostruktuurist ja väljendab teksti *globaalset* organiseeritust. See koosneb makropropositsioonidest ja nendevahelistest hierarhilistest suhetest. Makropropositsioone võib, aga ei pea tekstis alati selgesõnaliselt väljendama, sageli tuleb need teksti kuulajal ise tuletada. Vaimses plaanis on makrostruktuur hierarhiline struktuur, mis võimaldab isegi mahuka raamatu sisu ette kujutada, ning teksti tajudes on kasulik luua hüpoteese makrostruktuuri kohta võimalikult varakult (van Dijk, Kintsch, 1983; Kintsch, 1998).

Jutustuse makrostruktuuri hindamine

Narratiivi makrostruktuuri all peetakse silmas teksti üldist sisulist organiseeritust, lõpetatust ja keerukust. Makrostruktuur kirjeldab otseselt teksti terviklikkust (Hoffman, 2009; Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, Parm, 2010). Tervikliku teksti saavutamiseks tuleb jutustajal kultuuriliselt omandatud kogemused organiseerida temporaalselt ja põhjuslikult seotud järjendiks, nii et see oleks tähendusrikas nii temale enesele kui kuulajatele (Shapiro, Hudson, 1991). Teksti terviklikkusele viitamisel kasutatakse kirjanduses termineid *sihipärasus/koherentsus*, *struktuurne koherentsus* (Shapiro, Hudson, 1991; Karlep, 1998; Karlsson, 2002; Karlep, 2003). Terviklikul tekstil on kindel struktuur ja piirid ning algus ja lõpp (Kasik, 2007). Karlepi (1998, 2003) järgi hargneb tervikliku teksti mõte mingi teema piires ning sellel on sõnastatud või tuletatav peamõte. Terviklikkus on psühholingvistiline kategooria, st teksti sihipärasuse üle otsustab kuulaja või tajuja. Et tekstis on alati mõttelünki ning peamõte ei ole sageli otseselt sõnastatud, võib üks ja sama tekst osutada ühele kuulajale terviklikuks, teisele mitte. Seetõttu on suhtlemisel teksti produtseerijal oluline arvestada kuulaja teadmiste ja keeleliste oskustega. Terviklik saab olla ainult sidus tekst, vastupidine suhe ei kehti: sidus tekst võib olla lõpetamata, selles võivad esineda mõttelüngad (näiteks lõik vahele jäänud). Seega on sidusus ainult üks narratiivi terviklikkuse eeldus.

Teksti makrostruktuuriga on seotud narratiivi lausungite sisuline haakumine ehk mõtteline (semantiline/sisuline) sidusus, mida Karlsson (2002) ning Leinonen jt (2002) nimetavad *semantiliseks koherentsuseks*. Mõtteline sidusus tähendab, et mõtted järgnevad üksteisele loogiliselt, nende vahel ei teki mõttelünki ja teksti genereerija ei kaldu oma kavatsusest kõrvale. Leinoneni jt (2002) järgi on semantiline koherentsus mõtete või propositsioonide seostamine sellisel viisil, et kuulaja jutust aru saab. Ta kirjeldab kolme tüüpi semantilist koherentsust:

- (1) relatsiooni koherentsus – jutustuses olevad mõtted on omavahel kontseptuaalselt seostatud;
- (2) teema koherentsus – jutustuses olevad mõtted on seotud teemaga ning need arenevad teemale seatud eesmärkide suunas;
- (3) järjestikune koherentsus – teemaga lähedalt seotud aspektid järgnevad üksteisele järjestikuselt või viisil, et neid saab interpreteerida reaalsete sündmuste toimumise järjena.

Karlsson (2002) märgib, et semantiline koherentsus on teksti üks olulisemaid tunnuseid. See ei avaldu alati nähtavate seostena, vaid põhineb järeldustel ning teadmistel keelest, maailmast ja erinevatest situatsioonidest.

Narratiivi makrostruktuuri hindamiseks on uurijad välja pakkunud erinevaid võimalusi, nendest kõige levinum on Nancy Steini ja Christine Glenni (1979) koostatud jutugrammatika mudel (*Story Grammar Model*). Nimetatud mudel koosneb taustakirjeldusest (*setting*) ja episoodide süsteemist (*episode system*), mis jaotab jutustuse teatud tüüpi informatsiooni sisaldavateks komponentideks ning kirjeldab nendevahelisi põhjuslikke ja ajalisi seoseid. Taustakirjelduses tutvustatakse peategelasi ning antakse ülevaade sotsiaalsest, füüsilisest ja temporaalsest kontekstist, milles sündmused aset leiavad. Taustakirjelduse info esitatakse tavaliselt loo alguses, kuid seda võib jutus edasi anda igal ajal, kui on tarvis kirjeldada uut tegelast või füüsilist/sotsiaalset konteksti.

Lihtsad narratiivid koosnevad ühest episoodist, enamus muinasjutte, muistendeid või lastejutte aga kahest või rohkemast. Episood on narratiivi kõrgeim üksus, mis sisaldab tegelast mõjutavaid välimisi ja/või sisemisi sündmusi, tegelase sisemist vastust (eesmärke, kognitsioone, plaane) nendele sündmustele, tegelase tegevust oma eesmärgi saavutamiseks ning tegutsemise tagajärgi. Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudeli järgi on taustakirjeldus ja episoodid ning nendes sisalduvad laused omavahel JA (*and*), SIIS (*then*) ning SEST (*cause*) suhete kaudu seotud. JA (*and*) suhet kasutatakse olukorras, kus kaks tegevust toimuvad samaaegselt või nende sündmuste vahel ei ole silmnähtavat ajalist järgnevust, SIIS (*then*) suhe viitab juhtumile, milles sündmused järgnevad üksteisele ajaliselt, kuid ükski ei ole otseselt teise põhjustaja ning SEST (*cause*) suhe esineb olukorras, kus üks sündmus põhjustab otseselt teise sündmuse esinemise.

Viimastel aastatel on mitmed eesti autorid (Adamka, 2008; Balkašina, 2008; Mäesaar, 2010; Soodla jt, 2010; Soodla, Kikas, 2010; Soodla, 2011) kasutanud laste jutustuste makrostruktuuri hindamisel Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudelit. Ka käesolevas

töös kasutatav üheepisoodiline originaaljutustus ning sellele vastav pildiseeria on koostatud samast mudelist lähtuvalt, osutades selle sisukomponentidele, mis on üheepisoodilise loo korral järgmised:

- (1) Sissejuhatus (*setting*) – tegelaste, tegevuste ning aja ja koha tutvustus;
- (2) Käivitav/algatav sündmus (*initiating event*) – sündmus, millest kogu edasine tegevus alguse saab ning mis põhjustab peategelases sisemise reaktsiooni (*internal response*). Käivitavaks sündmuseks võib olla muutus füüsilises keskkonnas (nt *katus kukkus kokku*), tegelaste tegevustes või psühholoogilises seisundis (nt *valu, nälg, haigus*);
- (3) Sisemine plaan (*internal plan*) ja tegutsemine (*attempt*) – tegelase mõtted ja plaanid peaesmärgi saavutamiseks ning sellele vastav tegutsemine;
- (4) Otsene tulemus/lahendus (*direct consequence*) – tegevuse tulemused, sh tegevuse tagajärjel saavutatud eesmärgid ja ebaõnnestumised ning tegelase reaktsioonid otsesele tulemusele;
- (5) Reaktsioon (*reaction*) – peategelase emotsioonid ja tunded saavutatud eesmärkidele või ebaõnnestumiste kohta loo lõpus. Reaktsioon võib sisaldada ka tegevust, mis tuleneb emotsionaalsest vastusest (nt *Poiss hakkas nutma*).

Stein ja Glenn (1979) märgivad, et peaaegu kõikides narratiivides puuduvad mõned nimetatud episoodikomponendid. Seetõttu on episoodi struktuuris olulisemad ehk tervikliku episoodi aluseks: (a) algatav sündmus või sisemine vastus; (b) tegevus ning (c) otsene tulemus, mis viib eesmärgi saavutamiseni või mittesaavutamiseni. Juhul kui üks või rohkem neist komponentidest puudub, on tegemist lõpetamata episoodiga. Ka Hughes jt (1997) toovad välja, et ühest küljest võivad laste ja täiskasvanute narratiividest mõned elemendid vahele jääda seoses väheste jutustamisoskustega, kuid samamoodi võivad komponendid olla väljendatud kaudselt, mistõttu tuleb need tuletada narratiivi lausungitest või kuulaja isiklikust kogemusest.

Teine levinud käsitlus jutustuse makrostruktuuri hindamiseks on „kõrgpunkti“ analüüs (Labov, Waletzky, 1967; Peterson, McCabe, 1983; tsit Nelson, 1996), mis põhineb oletusel, et narratiivil, kas isiklikul minevikukogemusel põhineval või ilukirjanduslikul, on „punkt“, millest jutustuse algus suuna saab ning millest lähtuvalt jõutakse jutu lõpus järeldusteni. „Punkt“ pole mitte niivõrd eesmärk kui mingisugune ootamatu üllatus või konflikt, millele tuleb lahendus leida. „Kõrgpunkti“ analüüsi käsitluse kohaselt koosneb „hea“ või terviklik jutustus: (a) sissejuhatausest ehk orientatsioonist, millega tutvustatakse sündmuste konteksti (tegelasi, aega, kohta, käitumuslikku situatsiooni); (b) komplitseerivast tegevusest, mis

täpsustab loo keskmeks olevat põhiprobleemi; (c) hinnangust toimunud tegevusele ning (d) tulemust, koodat või formaalset lõppu (*Nad elasid õnnelikult kuni surmani*). Hinnangu osa on „kõrgpunkti“ analüüsi juures kõige olulisema väärtusega, andes informatsiooni selle kohta miks jutustatakse, mis on jutu eesmärk ning millise arvamuse peaks kuulaja jutu isikutest, sündmustest ning kohtadest kujundama. Erinevalt jutugrammatika mudelist, milles on kesksel kohal psühholoogiline või füüsiline põhjuslikkus, keskendub „kõrgpunkti“ analüüs rohkem narratiivi emotsionaalsele tähendusele jutustaja jaoks (Hughes jt, 1997).

Kokkuvõttes väljendab makrostruktuur ehk globaalne struktuur teksti üldist organiseeritust ehk terviklikkust. Makrostruktuuri all analüüsitakse tavaliselt jutugrammatika komponentide esinemist tekstis ning nendes sisalduvat informatsiooni hulka. Samuti hinnatakse semantilise koherentsuse tunnuseid ehk seda, mil viisil on jutustuse mõtted seotud teemaga ning kuidas väljendatakse ajalisi ja põhjuslikke seoseid.

Jutustuse mikrostruktuuri hindamine

Mikrostruktuur koosneb teksti väiksematest üksustest – sõnadest, lausungitest ning lausungitevahelistest seostest. Sellel tasandil analüüsitakse lapse sõnakasutust ja teksti sisemise lingvistilise struktuuri komplekssust (*complexity*): grammatikat, sealhulgas grammatikavigade osakaalu, keerukate lausete esinemissagedust (põimlaused, rindlaused jt), lausungite keskmist pikkust sõnades, ajavormide, eri tüüpi ase- ja sidesõnade kasutamist ning kasutamise adekvaatsust (Shapiro, Hudson, 1991; Liles, Duffy, Merritt, Purcel, 1995; Justice jt, 2006; Norbury, Bishop, 2003; Hoffman, 2009). Samuti sisaldab mikrostruktuuri analüüs jutustuse mahu ehk produktiivsuse (*productivity*) hindamist, mille all vaadeldakse narratiivi pikkust, st sõnade, osalausete ning lausungite koguarvu (Shapiro, Hudson, 1991; Norbury, Bishop, 2003; Justice jt, 2006).

Sidususeks ehk *kohesiooniks* nimetatakse omadust, et tekst moodustab sisulise, tähendusliku terviku. Sidusus aitab kuulajal liikuda ühe asja juurest teise juurde, ilma et ta peaks mõtlema, kuidas uus asi on eelmisega seotud (Kasik, 2007). Hughes jt (1997) märgivad, et sidusust peetakse üldjuhul teksti mikrostruktuuritasandi näitajaks. Halliday ja Hasani (1997) järgi avaldub kohesioon siis, kui ühe diskursuseelemendi interpreteerimine sõltub teisest. Karlepi järgi (1998, 2003) koosneb sidus tekst vähemalt kahest sisult ja vormilt seotud lausest. Sidusas tekstis on lausungid omavahel semantiliselt ning vormiliselt ehk keeleliselt seotud. Teksti keelelise sidususe saavutamiseks kasutatakse leksikaalseid ja grammatilisi sidusvahendeid (Halliday, Hasan, 1997; Karlep, 2003). Karlepi (2003) järgi on

enamkasutatavad leksikaalsed vahendid otsene kordus, sünonüümid, antonüümid, eri üldistusastmega sõnad, samatüvelised tuletised ja liitsõnad, temaatilised sõnarühmad, objektile viitavad ase- ja määrsõnad ning arvsõnad. Grammatilistest vahenditest kasutatakse tegusõnade samu ajavorme, sõnajärge, sidendeid, üldlaiendeid ning sarnaseid lausekonstruktsioone.

Niisiis tuleb jutustajal kasutades nimetatud kohesiivsuse vahendeid ühendada omavahel osalaused, lausungid ning seejärel lausungite seeriad. Juhul kui jutustaja ei kasuta tekstis piisavalt sidusvahendeid kannatab diskursuse arusaadavus (Hughes jt, 1997). Teksti sidususe hindamisel kasutatakse traditsiooniliselt Halliday ja Hasani (1997) välja pakutud viite sidusvahendite kategooriat, mis on järgmised:

1. Referents ehk viitamine:

1.1. Isikulised pronoomenid (asesõnad), nt *Mati hakkas palli veeretama. Ta veeretas, kuni pall oli hästi suur.*

1.2. Demonstratiivpronoomenid, nt *Me käisime eile isaga loomaaias. See oli meie esimene külaskäik loomaaeda.*

1.3. Võrdlus, nt *Katil on kuri koer. Selliseid koeri tasub vältida.*

2. Substitutsioon ehk asendamine – ühe üksuse asendamine teisega, nt *Mati kindad on väga märjad. Ta peab otsima kuivemad.*

3. Ellips ehk väljajätt – sõnade väljajätmine lause struktuurist, mis ei takista arusaamist ning on tuletatav eelmise lause põhjal, nt *Tüdruk aitas koera. ____ hoidis tast kinni.*

4. Konjunktsioon ehk sidesõnade (sidendite) kasutamine – väljendavad semantilisi seoseid teksti elementide vahel. Sidendid võivad olla:

(a) ühendavad, nt *ja, ning, ka;*

(b) vastandavad, nt *ent, kuigi, vaid, aga, kuid;*

(c) põhjuslikud, nt *sest, seega, seetõttu, järelikult;*

(d) ajalised, nt *siis, järgmisena, pärast seda, enne seda, lõpuks.*

5. Leksikaalne kohesioon ehk leksikaalsed seosed:

(a) otsene kordus, nt *Mati läks marjule. Paari tunni pärast oli Mati korv marju täis.*

(b) sünonüümid, nt *Koer tõi tüdrukule palli. Kutsu oli sõbralik.*

(c) eri üldistusastmega sõnad ehk hüperonüümid, nt *Muki ujus pallile järele. Koer oli julge.*

(d) temaatilised sõnarühmad, nt *Lapsed mängisid tiigi ääres palli. Poisid ja tüdrukud olid rõõmsad.*

Mikrotasandil olevate lausesiseste ja lausungitevaheliste lingvistiliste vahendite kasutamisega muudetakse tekst lõpetatud üksuseks (Liles jt, 1995). Liles jt märgivad, et kuigi kohesioon on enamasti mikrostruktuuritasandi tunnus, seostuvad mõned kohesiooni aspektid, näiteks lausungitevahelised sidendid episoodide piiril rohkem makrostruktuuriga.

Kokkuvõtteks analüüsitakse teksti mikrostruktuuritasandil jutustuse mahtu, sõnavara ning lingvistiliste ja grammatiliste sidusvahendite kasutamist lausetasandil. Teksti organiseerimine koherentseks üksuseks sõltub kõneleja oskusest moodustada ja integreerida lausesisest struktuuri ning lausungitevahelist sidusust (Halliday, Hasan, 1989; tsit Liles jt, 1995).

Jutustuse makro- ja mikrostruktuurinäitajad kõnearengutaseme hindamisel

Narratiivide uurimisel on vajalik välja selgitada kõige olulisemad kriteeriumid, mis eristaksid alakõnega (edaspidi AK)¹ lapsi eakohase kõnearenguga (edaspidi EK) lastest. Selleks on uurijad püüdnud teada saada, kas erinevate keeleliste võimetega lapsi eristavad paremini makro- või mikrostruktuurinäitajad ning millised seosed ilmnevad kahe struktuuritasandi vahel.

Jutustuse makrotasandi uurimused on näidanud, et vanuse kasvades lisandub laste jutustustesse rohkem episoodikomponente (Stein, Glenn, 1979; Shapiro, Hudson, 1991; Nelson, 1996; Adamka, 2008) ning kõnepuudega laste narratiivid sisaldavad võrreldes EK lastega vähem jutugrammatika sisuelemente (Merritt, Liles, 1987; Pearce jt, 2003; Soodla jt, 2010; Soodla, Kikas, 2010). Sellegipoolest on makrostruktuuritasandi uurimuste tulemused vastuolulised. Liles jt (1995) analüüsisid makrotasandil jutustuse episoodi struktuuri ning mikrotasandil lausungitevahelise kohesiooni adekvaatsust ja lausesisest struktuuri ning leidsid, et jutustuse makrostruktuurinäitajad ei erista AK lapsi EK lastest, küll aga on oluliseks eristajaks mikrostruktuurinäitajad lausetasandil. Norbury ja Bishop (2003) võrdlesid 6-10-aastaste spetsiifilise kõnearengupuudega² (edaspidi SKAP), pragmaatikapuudega, autistlike ja EK laste narratiive ning leidsid samuti, et makrostruktuurinäitajate osas grupid ei

¹ Alakõne ehk kõnearengu üldise mahajäämuse korral avalduvad semantikapuuded, vanusenormile ei vasta ükski keeletasand – sõnavara, grammatika, fonoloogia. Eristatakse kolme alakõne astet: esimene aste – lalinkõnest kuni agrammatilise lausungini, teine aste – agrammatilisest lausungist kuni primitiivse tekstini, kolmas aste – alakõne jääknähud, sh primitiivne tekst ja lausemallid (Karlep, 1997).

² Spetsiifilise kõnearengu puude (inglise keeles *specific language impairment*) korral on tegemist esmase kõnepuudega, st SKAP ei tulene kuulmislangusest, vaimsest alaarengust, neuroloogilistest kahjustustest ega sotsiaal-psühholoogilisest mahajäämusest. SKAP on iseloomulik aeglane ja ebasünkroonne kõne areng, ebapüsivad vead hääldamises ja grammatikas (Padrik, 2006).

eristunud, küll aga ilmnesid erinevused mikrotasandil lausete keerukuse ja ajavormide kasutamise poolest. Eesti laste narratiive uurides on samadele tulemustele jõudnud Soodla jt (2010) ning Soodla ja Kikas (2010), kes leidsid, et kuigi makrostruktuuri näitajate osas on EK laste ja AK laste vahel erinevusi, ei ole need otsustavad lastegruppide diferentseerimisel. Teisisõnu võib uurimuste tulemuste põhjal väita, et just mikrotasandi aspektid eristavad hästi AK lapsi, kuigi ka narratiivide makrostruktuur on kõnearengu mahajäämuse korral võrreldes EK lastega madalamal tasemel.

Mitmed uurimused on näidanud, et mikrostruktuuriaspektidest eristavad kõnearengu mahajäämusega lapsi eakohaselt arenevatest lastest hästi grammatikavigade osakaal jutustustes (Liles jt, 1995; Pearce jt, 2003; Norbury, Bishop, 2003; Hoffman, 2009; Soodla, 2011), lausungite keskmine pikkus sõnades (Hoffman, 2009; Teiter, 2010; Soodla, 2011) ning sidusvahendite kasutamise adekvaatsus ja sagedus (Liles jt, 1995; Norbury, Bishop, 2003; Ruul, 2009; Teiter, 2010; Mäesaar, 2010). Soodla (2011) uuris 6-7-aastaste eesti laste jutustusi ning leidis, et grammatikavigade sageduses ja lausungite keskmises pikkuses esinevad statistiliselt olulised erinevused EK ja AK laste vahel, mistõttu sobivad just need näitajad kõnearengu mahajäämuse diagnostikaks mikrotasandil. Vastupidiselt eelnevale on leitud, et narratiivi produktiivsus ei erista eri keelepädevusega lastegruppe. Soodla (2011) uurimuse põhjal selgus, et AK lapsed võivad moodustada sama pikkasid lugusid kui tavaarenguga lapsed, kuid AK laste lood on sisult vähem kvaliteetsed ja sisaldavad vähem olulist informatsiooni. Tulemused on kooskõlas Norbury ja Bishopi (2003) ning Hoffmani (2009) uurimistulemustega, mistõttu ei soovita Soodla (2011) hinnata jutustuse mahtu isoleeritult narratiivi analüüsimisel kliinilises praktikas.

Teiselt poolt on mitmed autorid tõdenud, et jutustuste uurimisel ei saa makro- ja mikrostruktuurinäitajaid üksteisest eraldada. Hughes jt (1997) märgivad, et kui hinnata laste jutustusi ainult makrostruktuuritasandist lähtuvalt võime saada mittetäieliku pildi laste jutustamisoskusest ning tulemused narratiivi hindamisel võivad olla eksitavad. Paljud uurijad on kirjeldanud narratiivi terviklikkuse ja sidususe vahelisi seoseid. Näiteks Shapiro ja Hudson (1991) uurisid jutustuse terviklikkuse mõju kohesioonile ning leidsid, et mida organiseeritum on narratiivi üldine struktuur, seda rohkem lingvistilisi ning keerukamaid kohesiivsuse vahendeid lapsed oma jutustustes kasutavad. Crystal (1987) väidab, et laps ei suuda üheaegselt keskenduda jutu makro- ja mikrostruktuurile ning püüdes produtseerida kompleksse makrostruktuuriga jutustust kannatab narratiivi mikrostruktuur ja vastupidi (tsit Hoffman, 2009). Soodla (2011) leidis samuti, et makrostruktuuritasandil vähem olulist

informatsiooni sisaldavad laste jutustused, koosnesid ka lühematest lausungitest ning nendes esines oluliselt rohkem grammatikavigu, mis näitab, et nõrk jutustamisoskus on seotud madalate oskustega nii makro- kui mikrotasandil.

Toetudes eelnevale on laste narratiivide hindamisel oluline analüüsida mõlema struktuuritasandi näitajaid. Hughes jt (1997) märgivad veel, et head jutud koosnevad enamast kui hästi organiseeritud makrostruktuurist ning grammatika ja sidusvahendite poolest terviklikust mikrostruktuurist. Tegelikkuses võivad kuulajale märkamatuks jääda struktuursed või grammatilised probleemid, kui jutu süžee on kaasahaarav ning loo sündmustikku kirjeldatakse elavalt ja mitmekesise sõnavaraga. Struktuurilt ja tähenduselt koherentse ning vormiliselt sidusa narratiivi loome nõuab mitmekülgseid oskusi ning sõltub lapse arengutasemest, sel põhjusel on järgnevalt kirjeldatud laste narratiivilooma arengut nii makro- kui mikrotasandil.

Laste jutustamisoskuse areng

Jutustamisoskuse areng on keeruline protsess, mis on lahutamatult põimunud lapse kognitiivsete, sotsiaalsete ja lingvistilise oskuste ning kogemustega ümbritsevast maailmast (Leinonen jt, 2002). Leinoneni jt järgi eeldab narratiivi produtseerimine mitmekülgseid oskusi: (a) planeerimist ja plaani täideviimist, st teema analüüsimist jutu sisu eesmärkidest ja teema arengust lähtuvalt; (b) informatsiooni integreerimist, st oskust luua seoseid ümbritseva maailma sündmuste, isikute ja nähtuste vahel ning võimet ühendada need suhtlemise eesmärgil teatud sõnumiks; (c) kuulajaga arvestamise oskust, st võimet hinnata millise infoga on kuulaja kursis ning mille võib seetõttu ütle mata jätta ning millist infot on vaja kuulajale selgesõnaliselt edastada. Lisaks eelnevale peab jutustajal olema soov suhelda ning kavatsus millestki kellelegi mingil eesmärgil teatada (Leinonen jt, 2002; Karlep, 2003). Probleemid ükskõik millisel ülevaaltasandil väljenduvad narratiivilooma raskustena (Leinonen jt, 2002).

Kuigi ka kõige elementaarsem narratiiv on oma olemuselt kõrge tasemega kognitiivne, sotsiaalne ja lingvistiline operatsioon, hakkab jutustamisoskus arenema niipea, kui lapsel on teistele midagi öelda ning olemas mõningad suhtlemisoskused (Leinonen jt, 2002). On leitud, et juba väga noored lapsed on oskuslikud jutuvestjad (Botting, 2002). Lapse esmane jutustamisoskus saab alguse kahe-kolme aasta vanuses suhtlusest täiskasvanuga. Selle eelduseks on piisav sõnavara ja lausemallide kasutus. Esialgu loob laps teksti dialoogis koos täiskasvanuga, vastates täiskasvanu küsimusele ühe sõnaga ning seejärel juba rohkem kui ühe

lausungiga. Seoses sisekõne kujunemisega ja mälu muutumisega juhtivaks psüühiliseks protsessiks toimub viie-kuue aasta vanuses märkimisväärne hüpe jutustamisoskuse arengus (Hallap, Padrik, 2008). Lapse vanuse kasvades muutub keerukamaks nii narratiivi struktuur kui sisu, kuid sellegipoolest pole isegi 6-7-aastased lapsed veel oskuslikud jutuvestjad ning jutustamisoskus areneb silmapaistvalt läbi kooliea kuni täiskasvanuks saamiseni (Nelson, 1996).

Makrostruktuuri areng eakohase kõnearenguga lastel. Narratiivi struktuuris on olulisel kohal ajalised ja põhjuslikud seosed, seega on narratiiviloomes seisukohalt oluline lapse arusaamine aja mõistest, selle kulgemisest ning oskus väljendada ajalisi mõisteid keeleliselt. Üheks narratiiviloomes arengu näitajaks on oskus jutustada möödunud sündmustest. Teadaolevalt suudavad juba 2-3-aastased lapsed taastada minevikusündmuse tõepäraselt ning arvestada seejuures sündmustevahelisi ajalis-põhjuslikke seoseid (Nelson, 1996; Leinonen jt, 2002). Teiste autorite järgi on alles 4-5-aastased lapsed võimelised jutustama sündmustest nende temporaalses ja põhjuslikus järgnevuses ning varasemalt on tegemist valdavalt seostamata sündmuste, objektide või tegelaste kirjeldamisega (Hughes jt, 1997).

Seoses lapse arenguga muutuvad lihtsad sündmuste järgnevust kirjeldavad jutustused üksikasjalikumaks ja komplekssemaid episoodikomponente sisaldavateks narratiivideks (Hughes jt, 1997). Märkimisväärne areng jutustamisoskuses toimub 5 aasta vanuses, mil lapsed hakkavad jutustama lugusid, mis on organiseeritud tegelaste eesmärkidest ja plaanidest lähtuvalt (Nelson, 1996). Shapiro ja Hudson (1991) on leidnud, et 4-5-aastaste laste narratiivid koosnevad lõpetamata episoodidest, milles puudub algatav sündmus või tagajärg. Viimane näitab, et kuigi 4-5-aastased lapsed on teadlikud jutugrammatika struktuurist, on neil raskusi loo probleemi ja lahenduse väljatoomisega. 5-6-aastaste laste narratiivides on olemas juba põhiline narratiivi struktuur ning lapsed suudavad välja tuua komplitseeriva tegevuse, siiski tegelaste sisemistele tunnetele veel viidata ei osata (Balkašina, 2008; Mäesaar, 2010). Mäesaare (2010) töö järgi on tegelaste, aja ja koha tutvustamine loo alguses ning kokkuvõtte märkimine loo lõpus 5-6-aastaste laste jutustustes arenevaks oskuseks.

Urijatel on ühine arusaam, et kusagil kuue-seitsme aasta vanuses sisaldavad laste narratiivid põhilisi täiskasvanu narratiividele omaseid komponente ning lapsed on võimelised produtseerima tervikliku narratiivi struktuuri, mis sisaldab vähemalt kolme kõige olulisemat jutugrammatika komponenti – käivitavat sündmust, tegevust ning tagajärge (Stein, Glenn, 1979; Shapiro, Hudson, 1991; Hughes jt, 1997; Leinonen jt, 2002; Adamka, 2008; Soodla,

2011). Shapiro ja Hudsoni (1991) uurimusest selgus, et selles vanuses ei kirjeldata veel tegelaste välimust, tundeid, mõtteid ja sisemisi reaktsioone, samuti võib puududa taustakirjeldus. Teadaolevalt areneb tegelaste sisemiste reaktsioonide märkimine koolieas ning on leitud, et 8-9-aastste laste juttudes esineb tunnete viitamist oluliselt sagedamini kui noorematel lastel (Shapiro, Hudson, 1991; Norbury, Bishop, 2003).

Koolieas arenebki narratiiv eelkõige infoüksuste poolest ning hiljemalt 8-aastaselt produtseerivad lapsed tervikliku episoodi struktuuriga narratiivi. Edaspidi areneb narratiivi struktuur veelgi, ligikaudu 11-12-aastaselt suudavad lapsed moodustada kompleksseid ja hõlmavaid episoodide, mis koosnevad arvukatest üksteise sisse põimunud plaanidest, tegevustest ja eesmärkidest ning võivad sisaldada nalja või mingit ootamatut takistust eesmärgi saavutamisel (Hughes jt, 1997).

Mikrostruktuuri areng eakohase kõnearenguga lastel. Arengu käigus muutub laste jutustuste mikrotasand struktureeritumaks ning komplekssemaks. Nelsoni (1996) järgi ilmuvad esimesed lingvistilised sidusvahendid laste jutustustesse 2,5-3 aasta vanuses ning 3-4-aastased lapsed suudavad juba keelelisi sidusvahendeid kasutades moodustada ühendatud diskursuse. Karmiloff-Smith (1986b) tõdeb aga, et kuni 5-aastased lapsed pole sidusa teksti loomiseks omandanud piisavalt adekvaatset diskursuse grammatikat (*discourse grammar*), küll aga on lastel olemas lause grammatika (*sentence grammar*), mis on vajalik pragmaatilistel eesmärkidel (tsit Nelson, 1996).

Vaadeldes mitmeid narratiiviloomingu aspekte võib öelda, et 5 aasta vanuses toimub kiire narratiiviloomingu areng. Justice jt (2006) uurisid narratiivi produktiivsust ja kompleksust ning leidsid, et 5-10 aasta vanuses kasvavad kõikide tunnuste näitajad. Shapiro ja Hudson (1991) leidsid, et 6-7-aastased lapsed kasutasid 4-5-aastastest lastest enam minevikuvorme, aega väljendavaid määrsõnu ning nende asesõnade kasutus tegelastele viitamisel oli selgem. Seevastu 4-5-aastased lapsed kasutasid rohkem ühendavaid sidesõnu. Eesti laste narratiivide vormilise sidususe uurimustest selgub, et 6-aastased lapsed kasutavad võrreldes 5-aastastega mitmekesisemalt ja õigemini erinevaid sidusvahendeid (Ruul, 2009; Teiter, 2010). Seejuures 6-aastased kasutavad ka oluliselt rohkem ajalisi seoseid väljendavaid määrsõnu (Balkašina, 2008; Ruul, 2008). Teiter (2010) on leidnud, et vanusega kasvab lausungite arv, lausungite keskmine pikkus ning liitlausungite esinemissagedus laste narratiivides. Veel on teada, et 5-aastased lapsed liialdavad võrreldes 6-aastaste lastega rohkem asesõnadega, mistõttu võib kuulajale arusaamatuks jääda, kellest või millest on jutt (Balkašina, 2008; Teiter, 2010).

Kokkuvõttes, mida vanemaks laps saab, seda organiseeritumaks ja informatiivsemaks muutub narratiivi makrostruktuur ning sidusamaks ja struktureeritumaks kujuneb mikrostruktuur. Ka kõige elementaarsem narratiiv on oma olemuselt kõrge tasemega kognitiivne, sotsiaalne ja lingvistiline operatsioon, seega on loogiline, et narratiiviloome areneb aeglaselt lapsepõlve jooksul kuni täiskasvanueani ning erinevad kõne- või kommunikatsioonipuuded raskendavad tervikliku narratiivi loomet (Leinonen jt, 2002).

Narratiivi makro- ja mikrostruktuur alakõnega lastel. Narratiiviloome uurimused on näidanud, et AK lapsed produtseerivad võrreldes EK lastega primitiivsemaid narratiive nii teksti ümberjutustamisel kui narratiivi iseseisval genereerimisel (Merritt, Liles, 1987; Liles jt, 1995). Uurijad on leidnud, et SKAP laste narratiiviloome areng hilineb (Kaderavek, Sulbzy, 2000) ning lapsed moodustavad jutustusi, mis sarnanevad eakohaselt arenevatele, kuid noorematele lastele (Botting, 2002).

Nagu eelnevalt mainitud erineb AK laste narratiivi makrostruktuur EK laste narratiivi makrostruktuurist. Merritt ja Liles (1987) uurisid 9-11-aastaste EK laste ja SKAP laste jutustusi ning leidsid, et kõnepuudega laste jutud sisaldasid vähem ning sisult lihtsamaid episoodikomponente. Samuti mainisid SKAP lapsed oluliselt vähem sisemise vastuse ja sisemise reaktsiooni kategooriat. Pearce jt (2003) leidsid, et 5-6-aastaste AK laste jutustused olid episoodi struktuurilt primitiivsemad, sisaldades vähem eesmärgipäraseid tegevusi ja probleemilahendusi. Eesti uurijad on samuti leidnud erinevusi lastegruppide vahel, kuid need ei ole osutunud piisavaks AK diferentseerimiseks. Soodla jt (2010) uurisid 6-7-aastaste EK ja AK laste kolmel viisil jutustatud suulisi narratiive ning leidsid, et jutustuse makrostruktuur oli AK laste grupis oluliselt madalamal tasemel ümberjutustustes. Teises uurimuses võrdlesid Soodla ja Kikas (2010) erineva keelelise kompetentsusega EK ja AK laste narratiivi makrostruktuuri. Uuriti jutugrammatika komponentide olemasolu ning nendes sisalduvat informatsiooni hulka. Selgus, et AK laste narratiivid olid vähem informatiivsed, kuid sisaldasid jutugrammatika komponente võrdselt EK lastega. Sarnaselt Merritti ja Lilesi (1979) uurimusele mainisid AK lapsed väga harva tegelaste sisemisi vastuseid ja reaktsioone, kuid viimaseid esines vähe ka EK laste narratiivides. Soodla ja Kikas (2010) leidsid veel, et heade keeleliste oskustega laste jutustused erinevad madalama tasemega jutustustest taustakirjelduse, st tegelaste, aja ja koha tutvustamise osas.

Sarnaselt Eestis läbiviidud uurimustele on varasemalt leitud, et kõikidel AK lastel ei pruugi olla raskusi jutustamisoskusega makrostruktuuri tasandil ning teksti organiseeritus jutugrammatika komponentide osas areneb sarnaselt EK lastega (Liles jt, 1995; Norbury,

Bishop, 2003). Põhjuseks võib pidada seda, et makrostruktuuri areng on seotud rohkem lapse üldise kognitiivse arenguga kui lingvistiliste vahendite valdamisega ning sõltub seega kõnepuude spetsiifikast (Norbury, Bishop, 2003; Pearce jt, 2003).

Uurijad on ühisel arvamusel, et mikrostruktuur on AK lastel oluliselt madalamal tasemel kui tavaarenguga lastel. Selgunud on, et AK laste jutustused on EK laste jutustustest lühemad nii kogupikkuselt (Pearce jt, 2003; Botting, 2002) kui ka lausungite keskmise pikkuse osas (Kaderavek, Sulbzy, 2000; Soodla jt, 2010; Teiter, 2010; Soodla, 2011), sisaldavad vähem liitlauseid, rohkem morfoloogilisi, grammatilisi ja süntaktilisi vigu (Hoffmann, 2009, Soodla jt, 2010; Teiter, 2010; Soodla, 2011) ning on võrreldes EK laste narratiividega vähem sidusad ja viitesuhete võrgustiku adekvaatsuse osas madalamal tasemel (Kaderavek, Sulbzy, 2000; Ruul, 2009; Teiter, 2010; Mäesaar, 2010). Sarnaselt makrostruktuurile ilmneb ka mikrostruktuuri analüüsi tulemustes vastuolusid. Näiteks on mõned uurijad leidnud, et narratiivi produktiivsus ehk pikkus ei erista eri keelepädevusega ja AK diagnoosiga lapsi (Norbury, Bishop, 2003; Hoffmann, 2009; Soodla, 2011) ning mõlemad grupid võivad jutustada sama pikkasid lugusid. Tõsi küll, üksmeel valitseb selles osas, et mikrostruktuurinäitajad lausetasandil on oluliseks kriteeriumiks AK laste diferentseerimisel (Liles jt, 1995; Norbury, Bishop, 2003; Mäesaar, 2010; Soodla jt, 2010; Soodla, 2011).

Mujal maailmas läbiviidud uurimustes on võrreldud erinevate keele- ja kõnepuuetega laste jutustusi, et välja selgitada, millised veatüübid on omased teatud puudele. Uuritud on peamiselt SKAP, pragmaatikapuudega, autistlike ja madala mitteverbaalse võimekusega laste jutustusi (Botting, 2002; Norbury, Bishop, 2003; Pearce jt, 2003). Pearce jt võrdlesid 5-6-aastaste hea mitteverbaalse võimekusega SKAP laste ja laste jutustusi, kellel oli madal mitteverbaalse võimekus. Mõlemad grupid tegid võrreldes tavalastega oluliselt rohkem grammatikavigu, kuid üksteisest eristusid grupid ainult jutu struktuuri osas. SKAP lapsed jutustasid oluliselt komplekssema struktuuriga lugusid kui madala mitteverbaalse võimekusega lapsed. Viimane näitab, et madal mitteverbaalne võimekus, millega kaasnevad ka madalamad lingvistilised ja kognitiivsed võimed raskendab tervikliku struktuuriga ja lingvistiliselt koheesiivse jutustuse loomist. Uurimus näitas morfoloogiliste ja süntaktiliste vigade sõltumatust üldistest kognitiivsetest oskustest, mis tõestab, et narratiivi makrostruktuuri areng sõltub lapse kognitsioonist ja seetõttu ei pruugi kõigil AK lastel olla raskusi struktuurilt koherentse jutu moodustamisel. Käesolevas töös püütakse samuti võrrelda SKAP ja sekundaarse AK (mehhanism täpsustamata) laste jutustusi. Varasemates Eestis läbiviidud uurimustes ei ole võrreldud erineva alakõne mehhanismiga laste jutustamisoskust.

Niisiis on teada, et AK laste narratiiviloome algus hilineb ning AK lastel on kindlasti raskusi seotud diskursuse moodustamisega mikrotasandil (lausungite vaheline kohesioon, viitamine) ning osadel AK lastel võib olla väheste keeleliste, kognitiivsete, pragmaatiliste ja sotsiaalsete oskuste tõttu raskusi ka kognitiivselt keerukamate seoste väljendamiseks makrotasandil.

Jutustus kui diagnostikavahend kõnearengutaseme hindamisel

Narratiivi peetakse heaks vahendiks kõnearengu hindamisel, kuna see võimaldab saada rikkalikku infot lapse oskuste kohta mitmetes valdkondades. Narratiivides avalduvad laste teadmised ümbritsevast maailmast ning kognitiivsed võimed maailma asju planeerida ja integreerida. Samuti näitab narratiiviloome lapse sotsiaalset ja pragmaatilist arengut ehk kuulaja ja suhtlussituatsiooniga arvestamise oskust. Narratiiviloome eeldab lingvistilist kompetentsust, seega saame narratiivi analüüsides hinnata, missugused on lapse süntaktilised, semantilised ja grammatilised oskused (Leinonen jt, 2002).

Narratiiv on üks huvitavamaid ja ökoloogiliselt valiidsmaid meetodeid hindamaks kommunikatiivset kompetentsust nii normaalsetes populatsioonides kui ka kliinilistes gruppides (Botting, 2002). Botting soovib kasutada narratiivi kliinilise vahendina kõnearengu hindamisel, sest erinevalt spontaanselt vestlusest on narratiiv struktureeritud, sisaldades siiski ka pragmaatilist ülesannet, mistõttu võimaldab narratiiv diferentseerida erinevate keele- ja kõnepuuetega (nt pragmaatikapuue ja SKAP) lapsi, eristada kõnearengu mahajäämust tavaarengust ning selgitada välja riskigruppi kuuluvad lapsed.

Niisiis annab narratiiv rikkaliku keelematerjali AK diagnostikaks. Seetõttu on uurijaid huvitanud, missugune narratiivi esilekutsumise viis ja uurimisprotseduurid on sobivamad AK diagnoosimisel. Uuritud on laste isiklikul kogemusel põhinevaid narratiive, jutustusi dialoogis täiskasvanuga, vabamängus, ümber- ja/või iseseisvaid narratiive juturaamatu, pildiseeria, sõnadeta pildiraamatu, tegevuspildi või videolt nähtu põhjal. Pearce jt (2003) soovivad jutustamisel kasutada pildiseeriat, kuna see annab lapsele ette aimatava jutu struktuuri, erinevalt tegevuspildist, kus jutu struktuur tuleb ise genereerida.

Narratiivi esilekutsumiseks kasutatakse põhiliselt kahte viisi: narratiivi spontaanset genereerimist ehk iseseisvat/vahendamata jutustamist (*generation*) ning ümberjutustamist/vahendatud (*retelling*). Spontaanne jutustamine peegeldab selgelt paremini lapse jutustuste sisemist struktuuri, kuna eeldab loo iseseisvat planeerimist ja sõnastamist. Seevastu ümberjutustamist mõjutab jutu sisu ning seega võimaldab see hinnata, kuidas laps

teksti mõistab ning milline on tema tähelepanu ja mälu (Leinonen jt, 2002). Soodla jt (2010) püüdsid välja selgitada, mil viisil esilekutsutud narratiivid eristavad AK lapsi EK lastest kõige paremini. Uuriti kolmel viisil, pildiseeriade põhjal esilekutsutud EK ja AK laste narratiive: vahendamata narratiive ilma eelneva mudelita, vahendatud jutustust ning vahendamata jutustust eelneva narratiivi mudeliga, st ümberjutustus oli lapsele mudeliks. Tulemustest selgus, et AK diagnoosimisel osutus kõige efektiivsemaks vahendatud jutustus ja eelnevalt mudeldatud vahendamata jutustus. Mäesaar (2010) uuris 5-6-aastaste laste narratiive ning leidis samuti, et kõnearengu hindamiseks sobivad nii vahendatud kui vahendamata eelnevalt mudeldatud jutustus. Käesolevas töös arvestatakse saadud tulemustega ning hinnatakse laste vahendamata jutustusi nii, et eelnevalt esitatakse näidisjutt.

Samas peab märkima ka seda, et jutustamisoskuse uurimisel ei saa peatuda ainult laste hindamisel ja AK diagnoosimisel. Nimelt kui kõnearenguprofiil on hindamisvahendi abil väljaselgitatud, tuleb logopeedidel alustada puuduvate tekstiloo- ja mõistmisoskuste õpetamist. Kuna jutustamisoskus mõjutab hilisemat lugemisoskust ja õpiedukust koolis, on püütud välja selgitada, milline on efektiivne õpetamismeetod narratiivsete oskuste arendamiseks. Swanson, Fey, Mills ja Hood (2005) viisid läbi narratiivil põhineva sekkumisprogrammi ning hindasid, kuidas õpetamise käigus arenes 7-8-aastaste SKAP laste sooritus jutustruktuuri, sisu, sõnavarakasutuse ja jutu pikkuse osas. Pärast kõnearendustööd olid lapsed juttude loomisel enesekindlamad ning moodustasid terviklikuma struktuuriga narratiivi. Autorite tulemused on kooskõlas Haywardi ja Schneideri (2000) uurimusega, mis näitab et narratiivil põhinev sekkumine on efektiivne SKAP laste narratiivsete oskuste arendamiseks ning oluline lugemisraskuste ennetamisel. Ka Eestis on viimasel ajal uuritud tekstiloo- ja mõistmisoskuste õpetamise võimalusi. Traumann (2009) leidis, et spetsiaalse õpetamise käigus muutusid EK laste jutustused oluliselt mahukamaks ning sisult terviklikumaks ja sidusamaks. Eriti paranes siduvate vahendite kasutamine ning jutustuse makrostruktuur.

Viimasena peab lisama, et lapse täieliku kõnearengu taseme väljaselgitamiseks tuleks jutustuste hindamise skaalat kasutada kombineeritult teiste vahenditega (Soodla, 2011). Näiteks väidab Hesketh (2004), et kognitiivselt ja lingvistiliselt keerukas jutustamisülesandes ei pruugi väljenduda lapse keeleliste oskuste täielik potentsiaal. Seetõttu soovitab ta grammatikavigade täpsemaks analüüsiks kasutada rohkem struktureeritud keeleteste, nt näidislause põhjal grammatiliste konstruktsioonide moodustamist. Siiski peab märkima, et narratiiv on valiidsem meetod, mis võimaldab uurida lapse grammatilisi, kognitiivseid ja sotsiaalseid oskusi loomulikumas suhtlussituatsioonis.

Uurimistöö eesmärgid, ülesanded ja hüpoteesid

Mitmed uurijad on püüdnud välja selgitada, millised on olulised kriteeriumid, mis näitavad laste jutustamisoskust ning võimaldavad eristada EK ja AK lapsi. Nii mujal maailmas kui ka viimastel aastatel Eestis on uuritud narratiiviloomet eesmärgiga välja töötada vahend, mis võimaldaks laste jutustamisoskust terviklikult hinnata. Käesoleva töö **eesmärk** on kirjeldada 5-6-aastaste EK ja AK laste jutustamisoskust pildiseeria alusel ning kontrollida jutustuste hindamisskaala sobivust narratiivsete oskuste uurimiseks. Töö **ülesanded** on järgmised: (a) kirjeldada kriteeriume, mille alusel hinnatakse laste jutustusi; (b) kirjeldada ja võrrelda EK laste ja AK laste jutustamisoskust spetsiaalse hindamisskaala alusel; (c) võrrelda primaarse AK (SKAP) ja sekundaarse AK laste jutustamisoskust sama hindamisskaala alusel; (d) täpsustada hindamisskaalat ja analüüsida selle sobivust laste jutustamisoskuse arengu hindamiseks.

Püstitati järgmised hüpoteesid:

1. Narratiivi koondskoori tulemust mõjutab kõne areng ja kõnepuude mehhanism. EK, primaarse AK ja sekundaarse AK laste vahel esinevad olulised erinevused narratiivi koondskoori ja ka üksikute kategooriate osas.
2. Jutustuse mikrostruktuurinäitajad eristavad AK lapsi EK lastest paremini kui makrostruktuurinäitajad.
3. Jutustuse makrostruktuurinäitajad eristavad primaarse AK lapsi sekundaarse AK lastest paremini kui mikrostruktuurinäitajad.
4. EK, primaarse AK ja sekundaarse AK laste jutustamisoskus narratiivi makrotasandil on seotud jutustamisoskusega mikrotasandil: st mida terviklikum on jutustuse makrostruktuur, seda sidusam on ka mikrostruktuur ning vastupidi, mida nõrgem on mikrostruktuur, seda madalama tulemuse saavad lapsed ka makrostruktuuri osas.

Meetod***Katseisikud***

Valimi moodustasid 98 eesti keelt emakeelena kõnelevat last vanuses 4a 8k-6a 5k, kellest 49 olid eakohaselt arenenud kõnega ja 49 alakõnega. EK laste rühmas oli 14 (29%) poissi ja 35 (71%) tüdrukut. Kontrollgrupi moodustasid 49 AK last, kellel logopeed oli diagnoosinud alakõne III astme ja kellel ei esinenud intellektipuet. AK laste rühmas oli 34

poissi (69%) ja 15 (31%) tüdrukut. AK lapsed jagati kõnepuude mehhanismi alusel kahte rühma: 28 lapsel oli diagnoositud primaarne AK (SKAP) ja 21 lapsel sekundaarne AK. Viimasel juhul on tegemist segatüüpi arengupuudega, mille puhul AK avaldub koos kognitiivse arengu kerge mahajäämusega ja ei avaldu alaaliale iseloomulikke tunnuseid. Primaarse AK laste grupis oli 16 poissi ja 12 tüdrukut ning sekundaarse AK laste rühmas 18 poissi ja 3 tüdrukut. Laste arengu hindamisel toetuti logopeedide ja lasteaiaõpetajate eksperthinnangutele. EK rühma loeti lapsed, kes ei saanud logopedilist abi. Uurimusse valiti 5-6-aastased lapsed, sest on teada, et selles vanuses toimub seoses sisekõne arenguga kiire jutustamisoskuse areng. Mina viisin uuringu läbi 5 primaarse AK ja 15 sekundaarse AK lapsega, ülejäänud andmed kogusid samal viisil teised uurijad. Uuring sisaldas ka tekstimõistmisoskuse ning käändevormide kasutamise ja mõistmise uurimust. Käesolevas töös kasutatakse ainult laste narratiive. Uurimuses osalesid lapsed mitmetest koolieelsetest lasteasutustest üle Eesti (vt lisa 1). Lapse uurimiseks paluti lapsevanemalt enne uuringu läbiviimist kirjalikus vormis luba ning valimisse võeti ainult need lapsed, kelle vanemad vastava nõusoleku andsid.

Mõõtvahendid ja protseduur

Pildiseeriad. Jutustamisoskuse uurimisel kasutati kahte viieosalist pildiseeriat – *Lumememmelugu* ja *Pallilugu* ning ühte teksti, mis vastas seeriale *Lumememmelugu* (piltide näidised vt Mäesaar, 2010). Eeldati, et pildiseerial kujutatu ning pildiseeriale vastav tekst on sisu poolest lastele tuttav ja arusaadav. Pildiseeriatel kujutatu vastas Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudelile, osutades mudeli sisukomponentidele – taustakirjeldus, käivitav sündmus, sisemine vastus, sisemine plaan, tegevus, tagajärg, reaktsioon. Narratiivide süžee ja teksti koostasid TÜ õppejõud doktor Marika Padrik, magister Merit Hallap ja doktor Piret Soodla ning magister Kati Mäesaar. Pildid joonistas Jolana Laidma. Jutustuste hindamisvahendina kasutati hindamisskaalat, mille väljatöötajateks olid Kati Mäesaar, Merit Hallap ja Marika Padrik (vt kodeerimine).

Protseduur. Testimine viidi iga lapsega läbi individuaalselt. Kõigepealt esitati lapsele näidisjutuke, mille aluseks oli *Lumememmeloo* pildiseeria. Testija asetaski ükshaaval lapse ette pilte ning paralleelselt jutustas piltide kohta käiva jutukese. Peale jutu kuulamist paluti lapsel lugu ümber jutustada, luues mängulooma abil lapsele motiivi jutustamiseks (vt katse käik ja jutustuste tekstid lisa 2). Ümberjutustamiseks esitatud lugu oli lapsele mudeliks iseseisva jutustuse koostamisel. Järgmisena asetati lapse ette *Palliloo* seeria esimene pilt ning paluti

ülejäanud pildid järjestada nii, et tekiks jutuke. Kui laps järjestas pildid valesti, pani uurija need ise õigesse järjekorda. Seejärel anti lapsele piltide vaatamiseks aega ning paluti jutustada nende järgi üks lugu. Jutustamise motiivi loomiseks ütles uurija lapsele, et tema neid pilte hästi ei näe ning palus seetõttu jutustada selgelt ja arusaadavalt. Laste jutustused lindistati ja hiljem transkribeeriti (vt transkribeerimise juhend lisa 3). Seejärel hinnati laste vahendamata jutustusi hindamisskaala alusel. Lastele esitati ümberjutustamiseks alati *Lumememmelugu* ja iseseisvaks jutustamiseks *Pallilugu*, kuna varasematest töödest on selgunud, et sel moel eristuvad grupid kõige selgemini ning ümberjutustamisel osutus jõukohaseks *Lumememmelugu* ja iseseisval jutustamisel *Pallilugu* (Mäesaar, 2010). Ümberjutustusi käesolevas töös ei analüüsita.

Kodeerimine. Narratiivide kodeerimisel kasutati TÜ õppejõudude ja praktikute poolt väljatöötatud hindamisskaalat, mille alusel hinnati jutustuse makro- ja mikrostruktuuri kategooriaid. Kokku hinnati 8 kategooriat (5 makro- ja 3 mikrostruktuuri tunnust) ning iga kategooria hindamiseks kasutati skaalat 1-3. Madala taseme soorituse eest anti 1 punkt, mis tähendas oskuste puudumist ehk "ebaküpsset" narratiivi kategooria esitust. Keskmise taseme soorituse eest anti 2 punkti, mis tähendas narratiivi kategooria "arenevat" oskust, ning kõrgema taseme soorituse eest anti 3 punkti, mis vastas narratiivi kategooria "arenenud" tasemele. Kõige rohkem oli võimalik kokku saada 24 punkti, kõige vähem 8 punkti. Jutustuste hindamisskaala ja skoorimise näited vt lisa 4-5. Hindamisskaala alusel analüüsiti järgmisi kriteeriume:

I. Makrostruktuur

1. **Sissejuhatus.** Hinnatakse sündmuste koha, aja, tegevuste ja tegelaste märkimist ja mittemärkimist loo alguses.
2. **Algatav sündmus, tegevus ja selle tulemus.** Hinnatakse algatava sündmuse, tegevuse ja selle tulemuse olemasolu/puudumist ning vastavate episoodikomponentide kirjelduse põhjalikkust.
3. **Lõpp (kokkuvõtte).** Hinnatakse sündmuste kokkuvõtet või selle puudumist loo lõpus ning kokkuvõtte selgust ja terviklikkust, st mõlema tegelase tunnete ja reaktsioonide väljatoomist toimunud sündmustele.
4. **Teemakohasus.** Hinnatakse jutustuse mõtete haakumist teemaga, detailsust ja teemaarendust.
5. **Mõtete loogiline järgnevus.** Skoorimisel arvestatakse oluliste sündmuste väljatoomist, sündmuste loogilist ja sobivat järgnevust ning mõttelünkade puudumist.

II. Mikrostruktuur

1. **Viitesuhete võrgustik (viitamine).** Hinnatakse viitesuhete võrgustiku selgust ning arusaadavust. Arvestatakse samale referendile viitamiseks korrektselt kasutatud asesõnu, asemäärsõnu ning sünonüüme.
2. **Siduvate vahendite kasutamine.** Hinnatakse sidususe vahendite (sidesõnad, koha- ja ajamäärsõnad, eri üldistusastmega sõnad, ellips) kasutamise varieeruvust ning õigsust.
3. **Grammatiline õigsus.** Hinnatakse liht- ja liitlausungite esinemist ja kasutamise õigust ning grammatikavigade sagedust jutustuses. Grammatikavigadeks arvestati järgmised eksimused: (a) süntaktilised vead: obligatoorsete lauseliikmete puudumine (*__ mängis palliga*); sõnajärjevead (*võttis toela kinni palli*); (b) morfoloogilised ja mofofonoloogilised vead: nt vale sõnavormi kasutamine lausungis (*koer tahtis minna palli võtta*) või sõnavormi moonutamine (*andi pro andis*).

Kodeerimise usaldusväärsus. Analüüsitulemuste usaldusväärsuse eesmärgil hindas 24 (24,5%) lapse tekste kaks kodeerijat (käesoleva töö autor ja juhendaja). Erinevuste osas jõuti kokkuleppele. Hindajatevahelist usaldusväärsust kontrolliti koondskoori osas Spearmani astakorrelatsioonikordaja ρ abil. Kokkulangevus koondskoori osas oli väga hea $r = .92$. Üksikute kategooriate osas vaadeldi kodeerijatevahelist usaldusväärsust protsentide abil. Kõige madalam oli kokkulangevus mõtete loogilise järgnevuse (67%), teemakohasuse (79,2%) ja episoodi (algatav sündmus, tegevus, tulemus) kategoorias (83,3%). Sissejuhatuse, lõpu ning grammatilise õigsuse kategooria osas oli hinnangute kokkulangevus 87,5% ning kõige kõrgem oli kokkulangevus viitesuhete võrgustiku ja sidususe kategoorias (91,7%). Hinnangute kokkulangevust võib mõtete loogilise järgnevuse osas pidada rahuldavaks, teiste kategooriate ja koondskoori osas heaks.

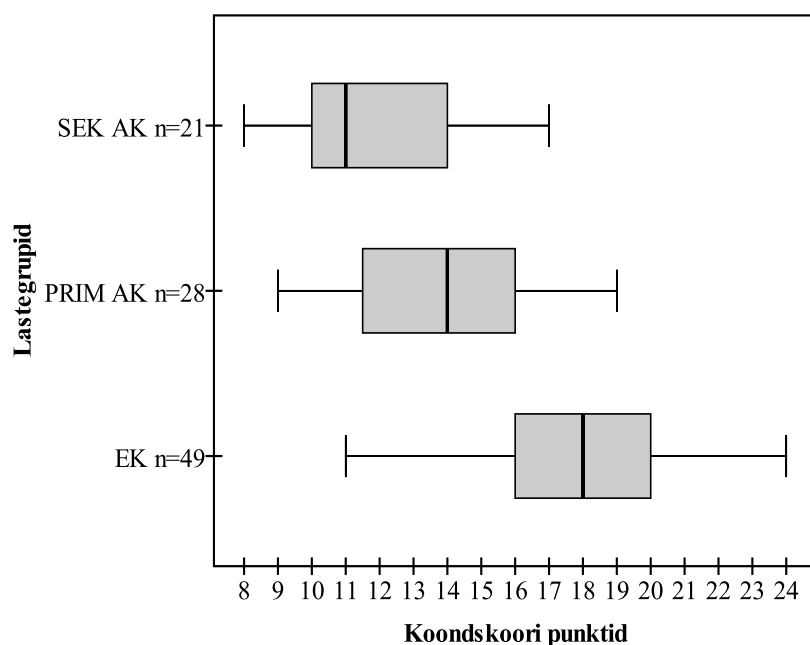
Tulemused

Käesolevas töös analüüsiti spetsiaalse hindamisskaala alusel narratiivi makro- ja mikrostruktuuri elemente EK ja AK lastel vanuses 4a8k-6a5k. Kokku transkribeeriti ja hinnati 98 lapse narratiive, sealhulgas 49 EK, 28 primaarse AK ja 21 sekundaarse AK lapse jutustust. Analüüsiti ja võrreldi EK ja AK lasterühmade (EK ja primaarne AK, EK ja sekundaarne AK) narratiive nii koondskoori, makro- ja mikrostruktuuri kui ka üksikute kategooriate osas. Samuti kõrvutati jutustuste hindamisskaala alusel erineva AK mehhanismiga – primaarse ja sekundaarse AK – laste tulemusi. Viimasena uuriti narratiivi makro- ja mikrostruktuuri ning

kategooriatevahelisi seoseid. Iga lapse jutustuses hindasin 8 kategooriat skaalal 1-3 punkti. Minimaalselt oli võimalik koondskoori osas saada 8 ning maksimaalselt 24 punkti, makrostruktuuri eest minimaalselt 5 ja maksimaalselt 15 punkti ning mikrostruktuuri eest vastavalt 3 ja 9 punkti. Kuna käesolevas töös analüüsitavad andmed asuvad järjestusskaalal, kasutasin statistilisel analüüsil mitteparameetrilisi teste sõltumatute valimite võrdlemiseks. Makro- ja mikrostruktuurivahelisi seoseid uurisin Spearmani astakorrelatsiooninäitajaga. Statistiliseks analüüsiks kasutasin andmetöötlusprogrammi SPSS 17.0 ning tabelarvutusprogrammi MS Excel 2007.

Narratiivi koondskooride tulemused

Esimesena võrdlesin EK, primaarse ja sekundaarse AK laste jutustuste koondskoore. Et välja selgitada, kas kõnearengutase mõjutas narratiivi koondskoori tulemusi, võrdlesin Kruskal-Wallise dispersioonanalüüsiga kolme rühma tulemusi. Selgus, et kõnearengutase mõjutas oluliselt narratiivi koondskoori tulemusi ($p=0,000$) ning seega olid gruppide tulemused statistiliselt erinevad. Rühmade narratiivi koondskooride hajuvuse kirjeldamiseks arvutasin kolme erineva grupi koondskooride minimaalsed ja maksimaalsed väärtused ning mediaanid ja kvartiilid (vt kastdiagramm joonis 1).



Joonis1. Lastegruppide tulemuste hajuvus koondskoori alusel

Märkus. SEK AK- sekundaarne alakõne, PRIM AK- primaarne alakõne. Mediaane tähistavad kastides asuvad tumedad vertikaalsed jooned (SEK AK 11p). Kasti vasak ja parem vertikaalne joon tähistavad vastavalt alumist

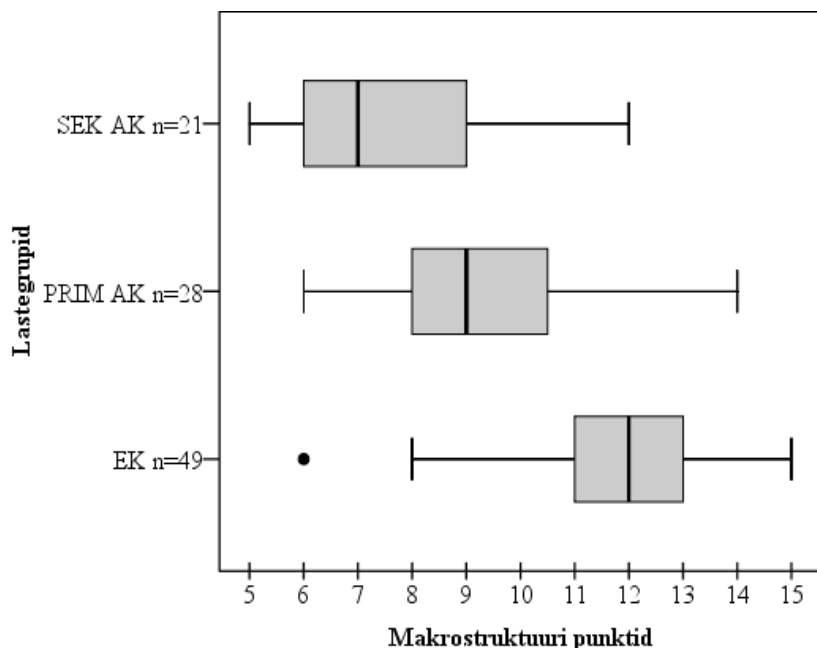
ja ülemist kvartiili (SEK AK 10p ja 14,5p) ning horisontaaljoonte otstes asuvad kriipsud vastavad minimaalsele ja maksimalsele tulemusele (SEK AK min 8p ja maks 17p).

Jooniselt 1 on näha, et kõige kõrgemad tulemused saavutasid ootuspäraselt EK lapsed – minimaalne tulemus 11p, mediaan 18p ja maksimaalne tulemus 24p. Samuti avaldusid erinevused kahe AK lasterühma koondskoori võrdluses. Nimelt said koondskoori osas kõrgemaid hinnanguid primaarse AK lapsed – minimaalne tulemus 9p, mediaan 14p ja maksimaalne tulemus 19p. Oluliselt madalamad olid sekundaarse AK laste tulemused – minimaalne tulemus 8p, mediaan 11p ja maksimaalne tulemus 17p. Konkreetse punktisumma kogunud laste arv ja protsent kogurühmast on toodud lisas 6.

Vaadeldes lasterühmade koondskoori tulemuste hajuvust, oli vastav näitaja kõige suurem EK laste grupis, milles minimaalse ja maksimaalse punktisumma vahe oli 13 punkti. Kliinilistes gruppides oli hajuvus mõnevõrra väiksem: primaarse AK lasterühmas 10p ja sekundaarse AK lasterühmas 9p. Võrreldes mediaanile lähemate väärtuste ulatust ehk ülemiste ja alumiste kvartiilide vahesid, oli hajuvus rühmades sarnane: kõige suurema hajuvusega olid primaarse AK laste tulemused (4,75p), seejärel sekundaarse AK laste skoorid (4,5p) ning kõige vähem varieerusid EK laste tulemused (4p). Koondskoori tulemuste ulatuse ja kvartiilide vahe võrdlus näitab, et kõigis kolmes grupis on tegemist tulemuste ebaühtlase jaotumisega, st osad väärtused on koondunud tihedalt ümber mediaani, kuid samas leidub üksikuid, teistest oluliselt madalamaid ja/või kõrgemaid väärtusi. Kõige ebaühtlasema jaotusega olid EK laste tulemused, kuid samas oli nimetatud lasterühm ka kõige suurem. Vähem varieerusid primaarse ja sekundaarse AK laste koondskoori tulemused.

Lastegruppide erinevused narratiivi makro- ja mikrostruktuuri näitajate alusel

Järgnevalt analüüsisin laste jutustusi hindamisskaala makro- ja mikrostruktuuri näitajate lõikes. Gruppidevahelise erinevuse väljaselgitamiseks kasutasin Mann-Whitney U-testi. Selgus, et EK laste ja AK lastegruppide vahel esinevad statistiliselt olulised ja suured erinevused ($p=0,000$) nii makro- kui ka mikrostruktuuri skoori osas. Samamoodi eristusid makrostruktuuri ($p=0,017$) ja mikrostruktuuri ($p=0,049$) skoori tulemuste põhjal kahe erineva alakõne mehhanismiga – primaarse ja sekundaarse AK – lastegrupid. Laste jagunemist makro- ja mikrostruktuuri punktide alusel iseloomustavad joonised 2-3. Konkreetse punktisumma kogunud laste arv ja protsent kogurühmast on märgitud lisas 7.

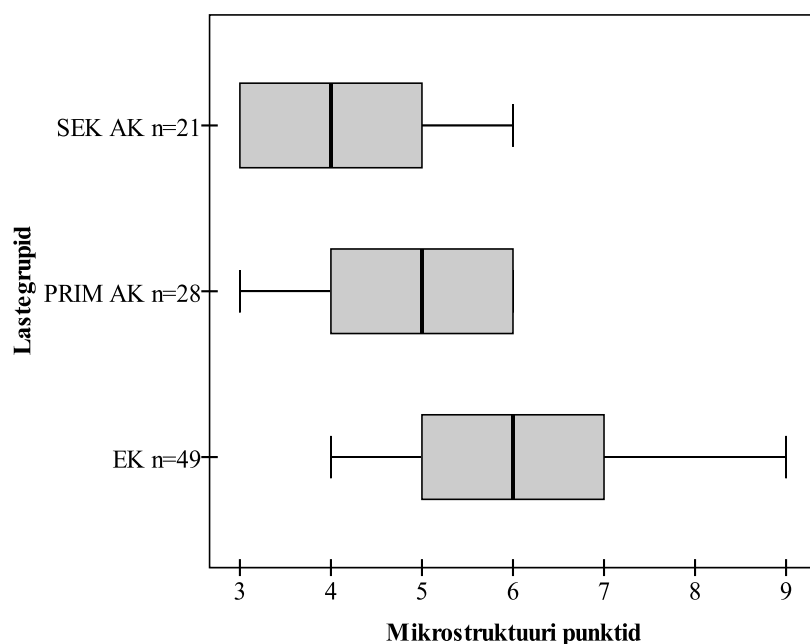


Joonis 2. Lastegruppide tulemuste hajuvus makrostruktuuri punktide alusel

Jooniselt 2 on näha, et sarnaselt koondskoori tulemustega saavutasid makrostruktuuri osas kõrgemaid hinnanguid EK lapsed. Kõige minimaalsem tulemus tavaarenguga laste rühmas oli 6 punkti, mille saavutas ainult üks laps ja mis erines oluliselt teistest väärtustest grupis. Makrostruktuuri osas saavutasid maksimaalse tulemuse (15p) ainult EK lapsed ning samuti oli teistest rühmadest kõrgem nende makrostruktuuri mediaan (12p). Oluliselt madalamad olid punktisummad AK laste rühmades: primaarse AK lastel oli minimaalne tulemus 6p, mediaan 9p ning maksimaalne tulemus 14p. Sekundaarse AK lastel oli minimaalne tulemus 5p, mediaan 7p ning maksimaalne tulemus 12p. Kui võtta arvesse ühe EK lapse 6-punktiline tulemus, on makrostruktuuri tulemuste hajuvus kõige suurem tavaarenguga laste rühmas ning väikseim sekundaarse AK lastel. Muu hulgas leidub kõige rohkem teistest oluliselt madalamaid ja/või kõrgemaid tulemusi EK laste rühmas ning kõige ühtlasema jaotusega on sekundaarse AK laste tulemused.

Jooniselt 3 on näha, et mikrostruktuuri tulemuste osas eristuvad selgelt EK ja AK lastegrupid. Kui EK laste tulemused jäävad vahemikku 4-9p, siis kliinilised grupid kogusid mikrostruktuuri eest kõigest 3-6p, kusjuures sekundaarse AK lastel langesid kokku minimaalne tulemus ja alumine kvartiil ning primaarse AK lastel maksimaalne tulemus ja ülemine kvartiil. Kõige madalam oli mikrostruktuuri tulemuse mediaan sekundaarse AK lastel (4p), veidi kõrgem primaarse AK lastel (5p) ning kõrgeim EK lastel (6p). Kliiniliste

gruppidega võrreldes olid EK laste tulemused varieeruvamad ning viimastes leidis rohkem lapsi, kelle tulemused olid rühma mediaanist oluliselt kõrgemad või madalamad.



Joonis 3. Lastegruppide tulemuste hajuvus mikrostruktuuri punktide alusel

Kokkuvõtlikult saavutasid EK lapsed nii koondskoori kui ka makro- ja mikrostruktuuri osas oluliselt kõrgemaid tulemusi kui AK lapsed. Erinevalt kliinilistest gruppidest ei saanud EK lapsed üheski koondtulemuses miinimumpunkte, kuid alati olid esindatud maksimumpunktid. Tulemuste osas järgnesid paremuselt primaarse AK lapsed ning kõige vähem punkte kogusid sekundaarse AK lapsed. Nii narratiivi koondskoori kui makro- ja mikrostruktuuri osas olid kõige varieeruvamad ning ebaühtlasema jaotusega EK laste skoorid, st enamus lastest said keskmisi tulemusi, kuid alati leidis miinimumilähedase või maksimaalse punktiskoori saavutanud lapsi. Kõige ühtlasemalt jaotusid skoorid sekundaarse AK laste rühmas. Mediaanile lähemate väärtuste hajuvus (kvartiilide vahe) oli rühmades sarnane, kuid mõnevõrra hajuvam AK lastel. Kasutades käesolevat jutustuste hindamisskaalat, avaldusid kolme grupi tulemustes erinevused nii narratiivi koondskoori kui makro- ja mikrostruktuuri näitajate osas.

Jutustuste hindamisskaala üksikute kategooriate esitamine

Järgmisena võrdlesin jutustuste hindamisskaala üksikute kategooriate esitamist EK, primaarse ja sekundaarse AK laste rühmas. Gruppidevahelise erinevuse väljaselgitamiseks kasutasin Mann-Whitney U-testi. Tulemustest selgus, et EK ja AK lastegruppide vahel

esinesid statistiliselt olulised ja suured erinevused ($p=0,000$) kõikide narratiivi kategooriate osas, mis näitab, et EK lapsed suudavad jutustada oluliselt kõrgemale narratiivi tasemele vastavaid lugusid. Võrreldes primaarse ja sekundaarse AK laste tulemusi üksikute kategooriate lõikes, selgus, et lasterühmade vahel esinesid statistiliselt olulised erinevused sissejuhatuse ($p=0,013$) ja siduvate vahendite kategooria osas ($p=0,021$). Teemakohasuse kategoorias oli statistiline erinevus usaldusvahemiku piiripealne ($p=0,053$). Kõikides nimetatud kategooriates olid primaarse AK laste laste narratiivid võrreldes sekundaarse AK laste narratiividega oluliselt kõrgemal tasemel. Ülejäänud kategooriate sooritus oli kahe AK lastegrupi võrdluses sarnane. Tulemusi näitlikustab tabel 1.

Tabel 1. EK, PRIM AK ja SEK AK lasterühmade erinevus üksikute kategooriate lõikes

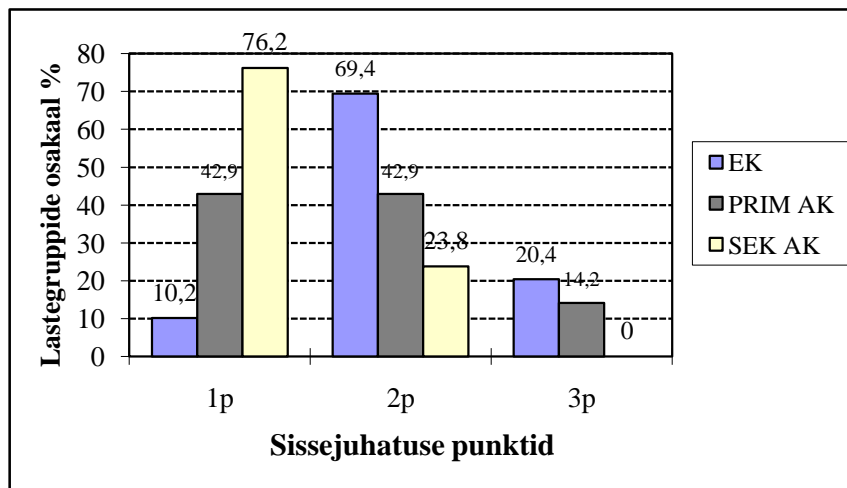
Grupp	EK			PRIM AK			EK SEK AK			PRIM SEK AK		
Kategooria	astakute summa			p			astakute summa			p		
SISS	2127,0	876,0	0,009*	2104,0	381,0	0,000*	808,0	417,0	0,013*			
EPI	2141,0	862,0	0,007*	1964,0	521,0	0,002*	754,5	470,5	0,216			
LÕPP	2150,0	853,0	0,004*	2014,5	470,5	0,000*	770,0	455,0	0,074			
TEEM	2225,5	777,5	0,000*	2090,0	395,0	0,000*	783,0	442,0	0,053			
MÕT	2241,0	762,0	0,000*	2054,5	430,5	0,000*	774,0	451,0	0,083			
VIIT	2271,5	731,5	0,000*	2083,5	401,5	0,000*	766,5	458,5	0,103			
SID	2125,0	878,0	0,013*	2025,0	460,0	0,000*	787,5	437,5	0,021*			
GRAM	2273,0	730,0	0,000*	2048,0	437,0	0,000*	728,0	497,0	0,513			

Märkus. Olulised erinevused $p<0,05$ * Siin ja edaspidi: SISS - sissejuhatuse, EPI - episood, LÕPP - lõpp, TEEM - teemakohasus, MÕT - mõtete loogiline järgnevus, VIIT - viitesuhete võrgustik, SID - siduvate vahendite kasutamine, GRAM - grammatiline õigsus.

Kuna lastegruppide vahel esinesid statistiliselt olulised erinevused üksikute kategooriate lõikes, kirjeldan järgnevalt laste jagunemist kategooriate eest saadud hinnangute alusel ning toon näiteid tunnustest, mille alusel hinnati laste jutustusi. Selleks arvutasin SPSS 17.0 programmiga igas lasterühmas saadud hinnangute arvu (näiteks mitu 1p, 2p ja 3p sissejuhatuse, episoodi, lõpu jt kategooriate eest saadi) ning leidsin vastava väärtuse protsentuaalse esinemissageduse grupis. Laste jaotumist üksikute kategooriate kaupa illustreerivad joonised 4-11.

Esimesena analüüsisin **sissejuhatuse kategooria** punktide jagunemist. Joonisel 4 on näha, et EK ning primaarse AK lastegruppides esines sissejuhatuse kategoorias ebaküpsele

kuni arenenud tasemele vastavaid jutustusi, sekundaarse AK laste grupis ainult ebaküpssele ja arenevale tasemele vastavaid narratiive.



Joonis 4. Laste jagunemine sissejuhatuse kategooria hinnangute alusel

Märkus. 1p – ebaküps ehk madal tase, 2 punkti – arenev ehk keskmine tase, 3p – arenenud ehk kõrge tase. EK (eakohane kõneareng) n=49, PRIM AK (primaarne AK) n=28, SEK AK (sekundaarne AK) n=21

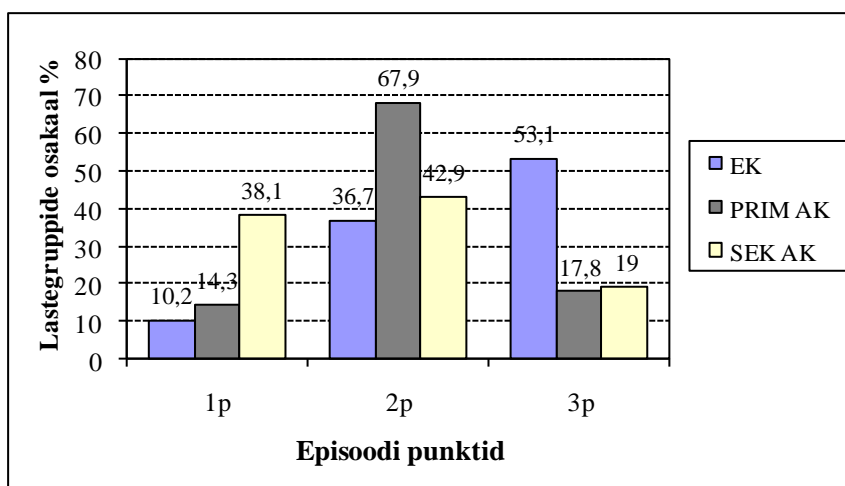
Valdavalt esitasid EK lapsed sissejuhatuse kategooriat arenevale tasemele vastavalt, st nad nimetasid ühe taustaelemendi (nt tegevuse) ja mõlemad tegelased, kuid ei toonud välja sündmuste kohta või aega. **Arenevale tasemele** vastas järgmine 6-aastase EK lapse jutustus: *Kati ja Muki mängisid palli. ja pall läks vette. Muki tõi ära. ja siis see (...) ja siis see ta tõi selle rohu peale. ja siis nad said Katiga koos jälle mängida.* Antud näites nimetab laps mõlemad tegelased (*Kati* ja *Muki*) ja tegevuse (*mängisid palli*), kuid ei nimeta sündmuste aega ega kohta.

Kümnendik EK lastest said sissejuhatuse kategooria eest ühe punkti, mis vastas ebaküpssele tasemele, st lapsed alustasid narratiivi ilma sissejuhatusega või ei nimetanud piisavalt taustaelemente. Näiteks tõid lapsed välja ainult tegevuse, loetlesid ainult tegelased või nimetasid tegevuse ja ühe tegelase. **Ebaküpssele tasemele** vastas järgmine EK lapse narratiivi algus: *see lugu on sellest et see tüdruk viskas kogemata punase palli vette.* Antud näites nimetab laps tegevuse (*viskas kogemata punase palli vette*), kuid ainult ühe tegelase (*tüdruk*).

20,4% EK lastest nimetasid lisaks tegelastele ja tegevusele aja ja/või koha kirjelduse, mis vastas arenenud tasemele. **Arenenud tasemega** sissejuhatusele oli iseloomulik lisaks

mõlemale tegelasele ja tegevusele sündmuste aja (*koer ja tüdruk mängisid palli ühel ilusal kevadpäeval*), koha (*koer ja tüdruk mängisid õues palli*) või nii aja kui ka koha (*ühel päeval läks Mari õue mängima. jah ja Muri tuli ka temaga kaasa*) kirjelduse lisamine.

Primaarse AK lapsed olid sissejuhatuse kategoorias võrdselt ebaküpsel ja areneval tasemel, väiksem osa lastest (14,2%) sai sissejuhatuse eest maksimumpunktid. Sekundaarse AK lastel oli sissejuhatuse üks halvemini esitatud kategooriaid. Ligikaudu kolmveerand sekundaarse AK lastest alustas juttu ilma sündmuste aega, kohta, tegelasi või tegevust tutvustamata (1p). Näiteks alustas üks 5-aastane sekundaarse AK laps jutustamist algatavast sündmusest: *pall kukkus vette? koer läks otsima palli? tõi palli tagasi? ise hüppas välja taha. koer sai palli kätte? ise hüppas välja?* Ainult veerand sekundaarse AK lastest nimetas kaks olulisemat taustaelementi (2p).



Joonis 5. Laste jagunemine episoodi kategooria hinnangute alusel

Teisena vaatlesin lastegruppide jagunemist **episoodi kategooria** eest saadud punktide alusel. Selles kategoorias hinnati episoodi terviklikkust ehk seda kuidas lapsed tõid välja algatava sündmuse (konflikti), tegevuse ja selle tulemuse (lahenduse). Joonisel 5 on näha, et kõikides lastegruppides esines nii ebaküpsel, arenevale kui arenenud tasemele vastavaid episoodide. Ligikaudu pooled 5-6-aastastest EK lastest ning väiksem osa primaarse ja sekundaarse AK lastest suutsid esitada tervikliku struktuuriga episoodi, see tähendab tuua välja algatava sündmuse (*pall kukub vette*), tegevuse (*koer hüppab vette, ujub palli poole*) ja lahenduse (*koer saab palli*) ja/või viidata tegelaste sisemistele reaktsioonidele ja plaanidele (nt *koer otsustab palli ära tuua; tüdruk on ehmunud*). Episoodi kategooria osas **arenenud tasemele** vastas järgmine EK lapse jutustus: *tüdrukuga mängis koer palli. aga siis läks*

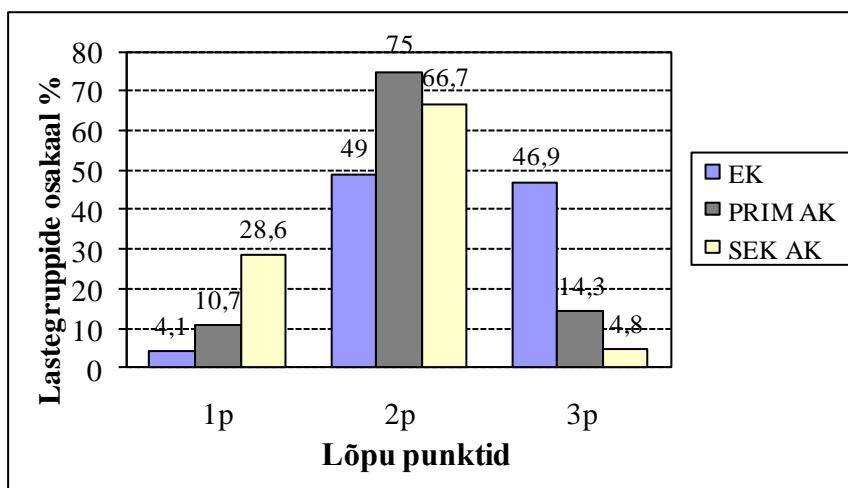
kurvaks pall kukkus vette. ja siis läks koer seda tagasi tooma. ja siis andis tüdruku kätte palli ja siis kallistasid. Selles loos on selgelt välja toodud algatav sündmus, tegevus ja lahendus ning viidatud on ka tegelaste tunnetele (*läks kurvaks*).

Primaarse ja sekundaarse AK lapsed olid episoodi kategoorias valdavalt areneval tasemel. Sellel tasandil esitasid lapsed episoodi osaliselt, näiteks tõid välja loo konflikti ja lahenduse, kuid ei nimetanud algatavat sündmust. Samuti hinnati kahe punkti vääriliseks jutustused, milles lapsed nimetasid algatava sündmuse ja tegevuse konflikti lahendamiseks, kuid kus tegevus ja lahendus olid kokkulangevad, st polnud võimalik selgelt eristada tegevust ning sellest tulenevat lahendust või oli esitatud sobimatu tegevus või lahendus (nt *koer ujub vees* – ilma eesmärgita). **Areneva tasemega** episoodi näiteks sobib järgmine primaarse AK 6-aastase lapse narratiiv: *kuidas tüdruk ja koer mängivad palli. ja tüdruk mõtles tüdruk mõtles ä. ja siis see koer läks ei e m läks palli järele. ja siis ta läks tooma palli veest ära. ja siis see koer andis tüdruku kätte. ja koer kallistas.* Antud näites on välja toodud tegevus ja lahendus, kuid puudub algatav sündmus.

Igas lasterühmas oli lapsi, kes ei suutnud jutustuses episoodi struktuuri välja tuua. Protsentuaalset oli kõige rohkem (38,1%) selliseid lapsi sekundaarse AK rühmas. Ebaküpsele sooritusele vastas narratiiv, milles sündmuste käik oli väljatoomata, esitatud vales järjekorras või sisuliselt valesti (nt *tüdruk annab palli koerale*). **Ebaküpse tasemega** episoodi esitust iseloomustab järgmine sekundaarse AK lapse jutustus: *ise ise koer vaatas tüdrukut. ja siis ja siis koer tahtis palli? ja siis koer vaatas seda vett. ja siis läks vette? ja siis koer tahtis seda palli? ja siis ja siis tahtis ilusti olla. võttis kalli ära. kui ja siis ja siis tüdruk. kui tüdruk läheb tup-? ja siis ja siis vihma sajab. kui päike on nii väike.* Antud näites ei ole välja toodud sündmuste käiku – algatavat sündmust, tegevust eesmärgi saavutamiseks ja lahendust. Jutustus ei ole sisuliselt ega ajaliselt õigesti järjestatud.

Kolmandana analüüsin **lõpu ehk kokkuvõtte** osa tulemusi (joonisel 6), milles punkte anti vastavalt sellele kui selgelt ja terviklikult suutis laps jutu lõpetada, st viidata mõlema tegelaste tunnetele ja reaktsioonidele loo lõpus. Joonise põhjal selgub, et pooled EK lastest ning ligi kolmveerand primaarse ja sekundaarse AK lapsi toovad jutustuste lõpus välja ühe tegelase reaktsioonid (nt *koer on täitsa rõõmus*) või viitavad otseselt pildil nähtavale tulemusele (nt *tema pall on siis väljas*), mis vastab **arenevale tasemele**. Ülejäänud EK lastest (46,9%) ning väike osa primaarse (14,3%) ja sekundaarse (4,8%) AK lastest nimetasid loo lõpus mõlema tegelase tunded/tegevused või pakkusid jutule omapoolse lõpu, mida loeti arenenud tasemele vastavaks. Näiteks iseloomustab **arenenud tasemega** jutu kokkuvõtet

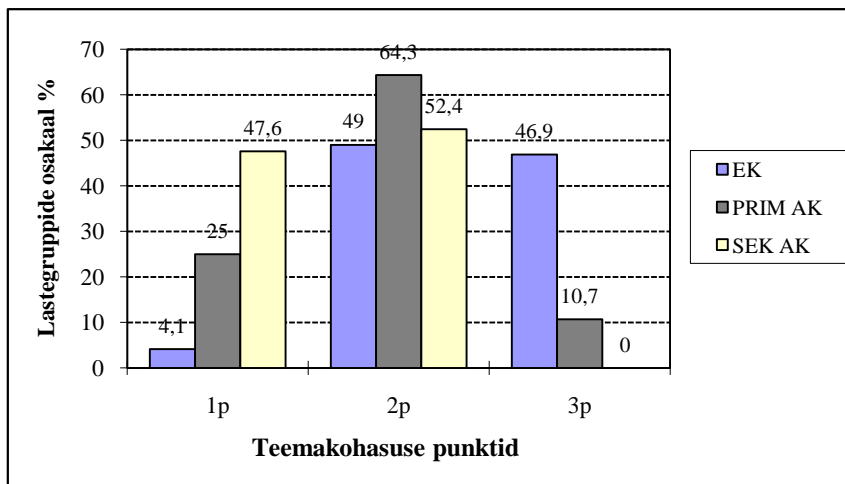
järgmine 6-aastase EK tüdruku jutuke: *koer ja tüdruk mängisid palli ja ja ja tüdruk viskas kogemata nii nii kaugele et koer läks et pall läks vette. siis koer läks veest seda ära tooma ja tüdruk ehmatas ära. siis koer tõi selle veest ära ja tüdruk kiitis teda. ja siis nad siis nad mängisid korralikult edasi.* Selles näites lõpetab laps jutu omapoolse lahendusega (ja siis nad siis nad mängisid korralikult edasi). Samuti vastab arenenud tasemele ka selle 5-aastase EK tüdruku jutuke: *koer ja tüdruk mängisid õues palli. tüdruk viskas palli vette ja koer läks pallile järele tüdruk nuttis et äkki koer ei saa palli kätte koer tõi koer võttis palli suhu ja viis mur- lapsele siis tüdruk rõõmustas. ja koer ka rõõmustas.* Antud näites toob laps välja nii tüdruku kui koera tunded.



Joonis 6. Laste jagunemine lõpu (kokkuvõtte) kategooria hinnangute alusel

Kokkuvõtte kategooria eest said minimaalseid punkte 28,6% sekundaarse AK lastest ning vaid väike osa EK (4,1%) ja primaarse AK (10,7%) lastest. Minimaalsel tasemel kokkuvõttes puudus lõpp, laps ei toonud välja kummagi tegelase tundeid või tegevusi ega viidanud otseselt pildil nähtavale (nt *pall on siin*). Iseloomulik oli jutu järsk lõpetamine nii, et kuulaja pidi ise järeldama, et lugu on lõppenud. Näiteks vastas **ebaküpsle tasemele** järgmine 6-aastase sekundaarse AK poisi jutustus: *ta mängis ükskord vee juures palli. aga see pall kukkus vette koer läks ee tooma palli. siis koer tõi selle palli palli kätte tõi selle palli veest välja ja. ja siis ja siis ai- tõusis püsti. see koer.* Loos ei ole mainitud tegelaste tegevusi ega tundeid loo lõpus. Laps lõpetas jutustamise äkitselt.

Neljandana analüüsin **teemakohasuse kategooria** kajastumist laste jutustustes (joonis 7). Nimetatud kategoorias anti hinnanguid vastavalt sellele kui teemakohane ja detailne oli lapse narratiiv.



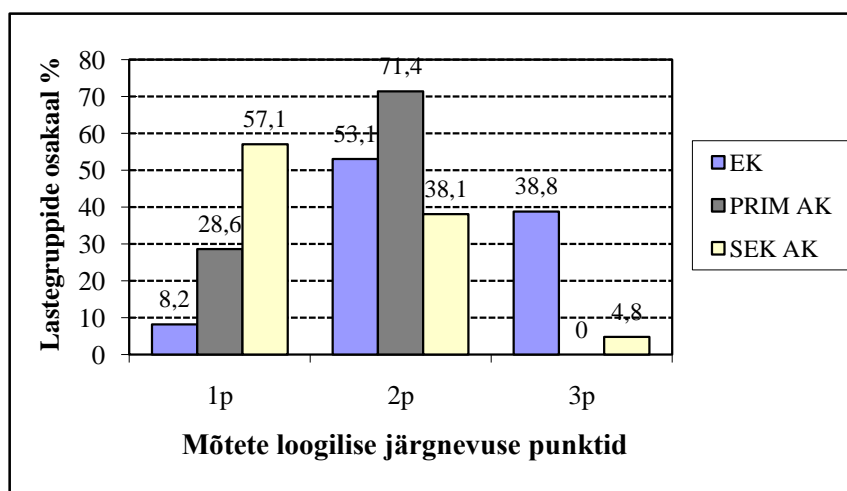
Joonis 7. Laste jagunemine teemakohasuse kategooria hinnangute alusel

Jooniselt on näha, et ligi pooled EK lastest jutustasid loo, milles kogu esitatud info oli teemakohane ning milles eristusid olulised ja ebaolulised detailid. Täielikult teemakohase ja detailse loo suutsid jutustada ka kümnendik primaarse AK lastest. **Arenenud tasemega** narratiivi iseloomustamiseks sobib 5-aastase EK lapse jutustus: *tüdruk viskas palli. pall kukkus kogemata vette. tüdruk ehmus ja koer pidi ära tooma. koer tõi ja oli kurb. jah lõpuks sai koer palli kaldale. tüdruk võttis talt palli ja nad sõbrustasid uuesti*. Antud näites on välja toodud kõik olulised sündmused. Jutustuses ei esine mitteteemakohast informatsiooni ega ole rõhutatud ebaolulisi tegevusi või detaile.

Ülejäänud EK lapsed (49%) ning suurem osa primaarse ja sekundaarse AK lastest olid teemakohasuse kategoorias areneval tasemel, mis tähendab, et jutustused olid valdavalt teemakohased, kuid sisaldasid mõningat ebaolulist informatsiooni. Näiteks on **areneva tasemega** 6-aastase sekundaarse AK poisi jutustus: *tüdruk mängis koeraga palli? tegid viskasid suure üks viskasid kogemata suure õhupalli suure õhu kätte. kukkus vette? koer vaatas äkki tema ise läheb? koer läks vette ja läkski. tüdruk ütles ole ettevaatlik võta see kiiresti ära. koer võttis ja sai. ja alles panid maha? ja tüdruk tegi koerale kalli*. Jutustus on valdavalt teemakohane, kuid laps lisab mõningaid ebaolulisi detaile (nt *tegid viskasid õhupalli suure õhu kätte*).

Kõige kehvemini esitasid teemakohasuse kategooria sekundaarse AK lapsed, kellest 47,6% said minimaalse skoori, see tähendab et lapsed kaldusid jutustades teemast kõrvale, jätsid mainimata olulist infot või lisasid jutustustesse palju üleliigset teemaga mitteseotud infot, mistõttu jutustuse teemat oli raske mõista ning mis vastas seega **ebaküpsele kategooria esitusele**. Mitteteemakohase esituse iseloomustamiseks sobib järgmine sekundaarse AK lapse

jutt: ise ise koer vaatas tüdrukut. ja siis ja siis koer tahtis palli ? ja siis koer vaatas seda vett. ja siis läks vette? ja siis koer tahtis seda palli? ja siis ja siis tahtis ilusti olla. võttis kalli ära. kui ja siis ja siis tüdruk. kui tüdruk läheb tup-? ja siis ja siis vihma sajab. kui päike on nii väike. Antud näites on narratiivi teemat raske mõista, sest lisatud on palju üleliigset teemasse mittepuutuvat infot. Samuti on välja jäetud olulisi sündmusi, mistõttu ei selgu jutu mõte. Esinevad kordused ja teemat ei arendada edasi. Laps ei too välja episoodi struktuuri.



Joonis 8. Laste jagunemine mõtete loogilise järgnevuse kategooria hinnangute alusel

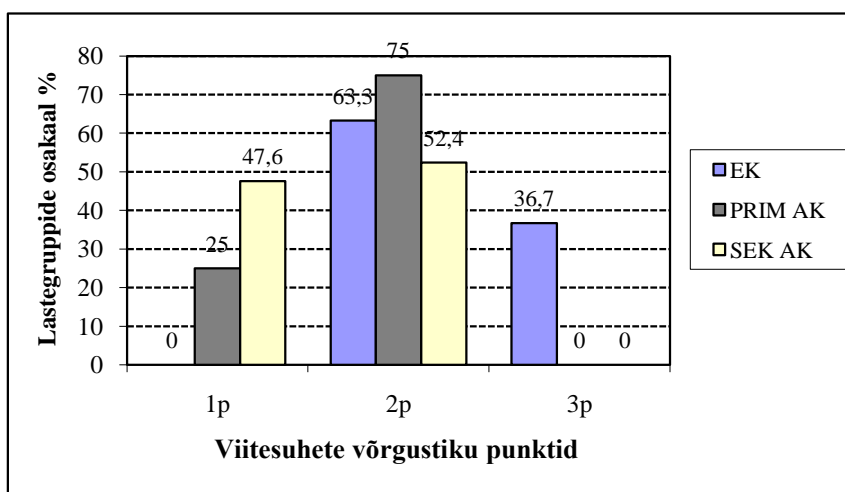
Viimase makrostruktuuri tunnuseks võrdlesin **mõtete loogilise järgnevuse kategooria** hinnangute jagunemist erinevates gruppides (joonis 8). Valdav osa 5-6- aastastest EK lastest on antud kategooria osas kas areneval (53,1%) või arenenud (38,8%) tasemel. **Arenenud tasemele** vastavas jutustuses on kõik olulised sündmused esitatud sobivas ja loogilises järgnevuses ning jutustuses ei esine mõttelünki, näiteks nagu järgmises 5-aastase EK tüdruku jutustuses: *tüdruk mängis koeraga palli. ja tüdruk mõtles ja siis see ei ole et et siis koer saab selle oma suuga kätte aga ei saanud. pall kukkus vette. tüdruk ütles koerale kas sa saad selle ära tuua. koer läks tõi selle ära. ta tuli tagas- ta tuli tagasi ta andis palli tüdruku kätte. ja pärast nad mängisid jälle palli.*

Peaaegu kolmveerand (71,4%) primaarse AK lastest jutustasid lugusid, milles sündmused olid loogiliselt järjestatud, kuid jutu mõistmist raskendasid mõningad mõttelüngad (2p). **Areneva tasemega** mõtete loogilise järgnevuse iseloomustamiseks sobib 6-aastase primaarse AK poisi jutustus: *oli kevad ja päike paistis. koer mängis õues palli. ja pall läks vette ja ta ujus pallile järgi. e ja siis oli täiega märg ja tuli veest välja. e siis ema tegi toerale kalli.* Antud näites on sündmused loogiliselt järjestatud. Jutustuse teema on üldjuhul

arusaadav, kuid esinevad üksikud mõttelüngad. Näiteks kolmandas lausungis jutustab laps sellest, kuidas koer läheb pallile järele. Järgmises lausungis ta aga palli tagasitoomist ei kirjelda. Samuti jääb märkimata asjaolu, et koer andis palli tüdrukule.

Üle veerandi (28,6%) primaarse AK laste narratiividest vastas mõtete loogilise järgnevuse osas ebaküpsale tasemele, st jutus esinesid olulised mõttelüngad, mis takistasid jutu kui terviku mõistmist. Tegemist oli valdavalt piltide kommenteerimise või objektide ja tegevuste nimetamisega. Narratiivid koosnesid semantiliselt seostamata lausungitest. Kõige rohkem said minimaalseid hinnanguid (57,1%) sekundaarse AK lapsed. 38,1% sekundaarse AK lastest suutsid mõtteid väljendada sobivas ja loogilises järgnevuses, kuid üksikute mõttelünkadega (2p) ning ühe sekundaarse AK lapse jutustus oli mõtete järgnevuse osas loogiline ning sujuv (3p). **Ebaküps tasemega** narratiivi iseloomustab 5-aastase primaarse AK tüdruku jutustus: *koer mängisid türukuga palli? aga siis hüppasid kutsu? lässid türuk vaatasi mis koer vaatab. koer läsi vette toob palli? ja kutsu läks türuk üklesi miks sa tema teeb. ja mis sa palli koeral andi siis tuli välja ja ku- vette. ja siis see oli tema koera sülle ja tema oli niidi hea. Antud näites puudub jutustusel semantiline sidusus, mõtted ei haaku omavahel. Jutu teemat on väga raske mõista, sest sündmused on järjestatud ebaloogiliselt ning palju olulist infot on välja jäetud (nt ei selgu loost, et pall kukkus vette).*

Järgmisena analüüsisin kolme mikrostruktuuri tunnuse avaldumist laste narratiivides. Esimesena vaatlesin viitamist, milles anti punkte vastavalt sellele, kui selge ja arusaadav on **viitesuhete võrgustik** (joonis 9).



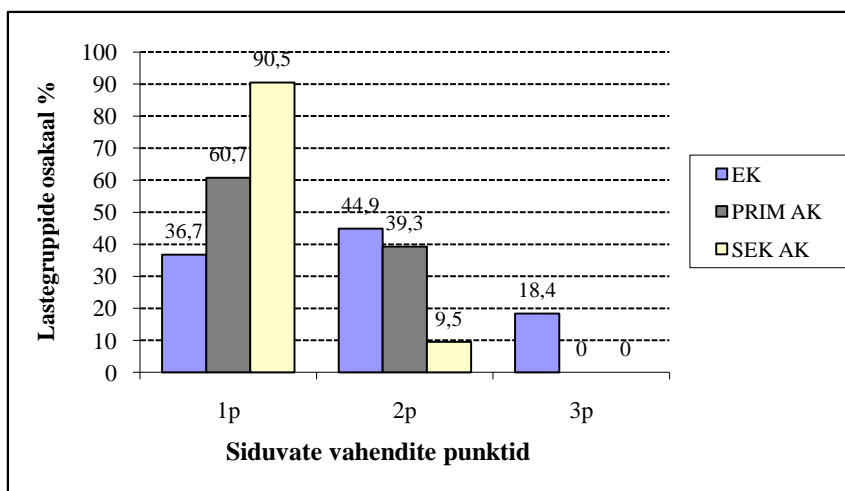
Joonis 9. Laste jagunemine viitesuhete võrgustiku kategooria hinnangute alusel

Selgus, et igas grupis jagunesid laste tulemused kahele tasandile ning kõige rohkem saadi 2 punkti hinnanguid. Lastegruppe omavahel võrreldes on näha, et EK lapsed on kas areneval või arenenud tasemel ning primaarse ja sekundaarse AK lapsed ebaküpsel või areneval tasemel. Ligi kolmandik 5-6-aastastest EK lastest on viitamise kategoorias arenenud tasemel, mis tähendab et viitesuhete võrgustik on selge ja arusaadav ning lapsed kasutavad ühele ja samale referendile viitamiseks erinevaid sõnu (nt asesõnu, sünonüüme) ühemõtteliselt kogu loo vältel. **Arenenud tasemele** vastas 5-aastase EK lapse lugu: *ühel päeval läks Mari õue mängima. jah ja Muri tuli ka temaga kaasa. aga näed mis juhtus? pall kukkus vette. koer otsustas selle ära tuua aga näe mis juhtus koer ei tahtnud vett. ja ja koer sai palli kätte. ja Mari aitas ta veest välja. ja ja ja siis aitas Mari ta veest välja ja said uuesti palli mängida.* Antud näites on viitamine selge ja arusaadav kogu loo vältel. Laps kasutab erinevatele referentidele viitamiseks asesõnu, näiteks *Mari-temaga, pall-selle, koer-ta*.

Ülejäänud juhtudel (63,3%) vastasid EK laste narratiivid arenevale tasemele, st alati polnud piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse, jutustuses ei kasutatud samaviitelisi sõnu sidususe saavutamiseks või kasutati ainult ühte sõna (nt asesõna *ta, nad*). Viitesuhete võrgustiku kategoorias ei saanud ükski EK laps miinimumpunkte. Valdav osa primaarse (75%) ja sekundaarse (52,4%) lastest jutustas keskmise tasemega lugusid. **Areneva taseme** iseloomustamiseks sobib järgmine sekundaarse AK poisi jutt: *koel ja tüdruk viskasid palli. pall lendas vette. koel ujus jälgi. koe koel võttis palli. andis tüduku kätte. ja siis nad kallistasid.* Selles näites on arusaadav, kellest ja millest räägitakse, kuid laps kasutab viitamiseks ainult ühte asesõna (koer ja tüdruk = *nad*). Samuti vastas arenevale tasemele järgmine primaarse AK lapse jutustus: *tema koer hakkas palliga mängima? ja pall läks vette. koer läks pallile hakkas seda ära võtma. laps päästab koera ära. siis on neil aitas koera ära päästa ära päästa.* Antud näites ei ole viitamine alati selge ja järjekindel, mõnes kohas ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest on jutt. Näiteks ei selgu jutu alguses mõlemad tegelased.

Veerand primaarse AK lastest ja peaaegu pooled sekundaarse AK lastest olid viitamise osas ebaküpsel tasemel, st lapsed liialdasid asesõnadega, mistõttu polnud kogu loo vältel võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse. Kliinilistest gruppidest ei vastanud ühegi lapse jutustus arenenud tasemele. **Ebaküpse tasemega** loo jutustas järgmine 6-aastane primaarse AK tüdruk: *tema mängis temaga? ja siis kukkus vette pall. ja siis koer läks uba palli järele. ja siis tema aitas teda. pani ta sii- muru peale ka.* Selles narratiivis jäävad loo alguses mainimata tegelased. Liialdatud on asesõnadega, mistõttu pole kogu loo vältel võimalik aru

saada, kellest räägitakse. Samuti vastas ebaküpsle tasemele järgmise 5-aastase primaarse AK lapse lugu: *mängivad palli. kukkus vette. tüdruk ehmun. ja koer võtab ära. ja siis tüdruk ehmun. ja siis said jälle sõbraks*. Antud näites ei kasuta laps asesõnu ega teisi samaviitelisi sõnu. Tegemist on elliptiliste ja semantiliselt seostamata lausungitega ning kuulajale jääb arusaamatuks kellest ja millest parasjagu räägitakse.



Joonis 10. Laste jaotumine siduvate vahendite kasutamise kategooria hinnangute alusel

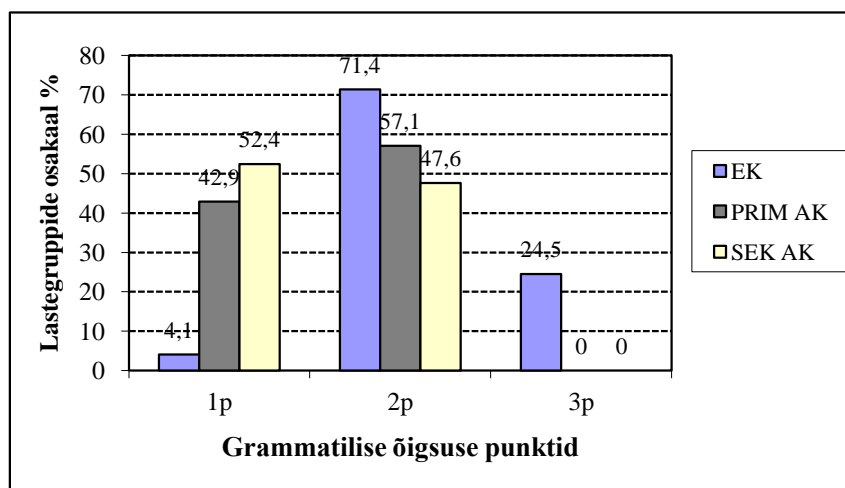
Järgnevalt analüüsisin **siduvate vahendite kategooria** esitamist (joonis 10). Selles kategoorias hinnati kohehiivsuse vahendite (sidesõnad, koha- ja ajamäärsõnad, eri üldistusastmega sõnad, ellips) kasutamise varieeruvust ning õigsust. Nagu jooniselt selgub on siduvate vahendite kasutamine üks kehvemini esitatud kategooriad kõikides lasterühmades. EK lapsed on siduvate vahendite kasutamise osas valdavalt kas areneval (44,9%) või ebaküpsel (36,9%) tasemel. Ainult 18,4% EK lastest kasutas siduvaid vahendeid varieeruvalt, mis vastas arenenud tasemele. **Arenenud tasemega** jutustust iseloomustab järgnev 5-aastase EK lapse lugu: *Tiina ja Muki mängisid palli. ja pall läks vette. ja Muki tõi ära aga Tiina kartis et Muki upub ära aga ei uppunud. ta tõi palli ära. ja Tiina pani ä palli Tiina pani käed silmade ette sest ta kartis et Muki upuks ära. e siis Muki palli veest ära tõi siis siis ta oli nii väsinud ja. ja ja siis tegi Tiina talle pai*. Selles näites on kasutusel järgmised erinevad sidendid: ühendavad (*ja*), ajalised (*siis, ja siis*), vastandavad (*aga*), põhjuslikud (*sest*) ning sidesõna *et* sihitislauses. Lisaks kasutab laps ühte hüperonüümi (*Muri-koer*).

Primaarse AK lapsed jutustasid kas ebaküpsle (60,7%) või arenevale (39,3%) tasemele vastavaid lugusid. **Areneva tasemega** jutustust iseloomustab järgmine primaarse AK 5-aastase tüdruku jutt: *tüdruk mängib koelaga palli. aga pall kukub vette. koel tahtis minna*

palli tooma aga ta ei saanud palli kätte. aga lipus sai. ja siis. koel saab palli. ja ja andis tüdrukule ja tüdruk oli hästi lõõmus. Antud näites kasutab laps sidendeid vähe ja stereotüüpselt. Osalause ja lausungite ühendamiseks on kasutusel ajalised sidesõnad *ja, siis, ja siis* ning lisaks vastandav sidesõna *aga*. Esineb sõna *palli* kordusi, mille asemel võiks näiteks asesõna kasutada.

Kõige kehvemini esitasid siduvate vahendite kategooria sekundaarse AK lapsed, kellest 90,5% said miinimumpunkte, st lapsed ei kasutanud jutustuses ühtegi kohesiivsuse vahendit või kasutasid ainult üht liiki sidendeid osalause või lausungite ühendamiseks. Kliinilistest gruppidest ei saavutanud maksimaalset tulemust ükski laps. **Ebaküpse tasemega** narratiivi näiteks sobib järgmise 6-aastase sekundaarse AK poisi jutt: *tüdruk mängib koeraga palli. pall läks vette. koer ujus koer ujub vees. ta sa- koer sai palli kätte.* Selles näites ei kasutata lausungite või osalause ühendamiseks ühtegi siduvat vahendit.

Viimasena analüüsisin liht- ja liitlausungite kasutust ning grammatikavigade esinemist laste jutustustes ehk **grammatilise õigsuse kategooria** hinnanguid (joonis 11). Joonisel on näha, et EK laste jutustustes on eristatavad kolm tasandit (ebaküps, arenev ja arenenud). Kliiniliste gruppide tulemused jagunesid vaid ebaküpsele ja arenevale tasemele.



Joonis 11. Laste jaotumine grammatilise õigsuse eest saadud hinnangute alusel

Peaaegu kolmveerand (71,4%) EK 5-6-aastastest lastest kasutavad jutustustes valdavalt vähelaiendatud lihtlausungeid ja ahellausungeid, mis vastab arenevale tasemele. Näiteks hinnati **areneva taseme** punktidega järgmine 5-aastase EK lapse jutustus: *tüdruk mängis koeraga palli. aga aga tüdruk viskas palli liiga kaugele. pall kukkus vette. ja siis koer läks vette palli võtma aga siis tüdruk võttis ise. jah ja siis koer kallistas tüdrukut ja tüdruk*

kallistas koera. Antud näites kasutab laps valdavalt vähelaiendatud lihtlausungeid ja ahellausungeid. Lisaks on kasutusel vastandava seosega rindlause (sidend *aga*).

Veerand EK lastest (24,5%) sai grammatilise õigsuse kategoorias maksimumpunktid, st et lisaks grammatiliselt õigetele liht- ja liitlausungitele kasutati jutustustes põim- ja rindlausekonstruktsioone. Agrammatilisi lausungeid moodustas väike osa (4,1%) EK lastest (ebaküps tase). Grammatika osas vastas **arenenud tasemele** järgmine 5-aastane EK tüdruku jutustus: *koer ja tüdruk mängisid palli ühel ilusal kevadpäeval. ja ja ühel hool viskas tüdruk nii kõva hooga et koera pall kukkus vette. koer ehmatas et ta pall vette kukkus ja otsustas minna sellele ise järele. kui ta oli selle ära toonud andis ta selle tüdruku kätte. ja ta nägi väga väsind näoga. tüdruk kummardas ta ees ja kallistas teda tugevasti.* Jutustus sisaldab kahte põimlausungit ning ülejäänud lihtlausungid on moodustatud korrektselt.

Nii primaarse kui sekundaarse AK lapsed on grammatika osas võrdselt ebaküpsel ja areneval tasemel. Ligikaudu pooled primaarse (42,9%) ja sekundaarse (52,4%) AK lastest kasutasid jutustustes valdavalt ahellausungeid, agrammatilisi baas- ja vähelaiendatud lihtlausungeid. Jutustustes esines mitmeid süntaktilisi, morfoloogilisi ja morfofonoloogilisi vigu. Teine osa primaarse ja sekundaarse AK lastest olid areneval tasemel, st nad kasutasid valdavalt õigesti vähelaiendatud lihtlausungeid ja ahellausungeid. Näiteks vastab **ebaküpsele tasemele** 5-aastase primaarse AK lapse jutustus: *laps laps tüdu. tüdu. kuulab palli mängib. pall läki jõkke lähe. lälvi älvi. siis pall uju äla. teise koel pall äla too. siis mängia lõõmus tüdu.* Jutustus koosneb ainult elliptilistest lausungitest. Esinevad süntaktilised vead: vale sõnajärg (*teise koel palli äla too*), oluliste lauseliikmete puudumine (*kuulab palli mängib*), sõnavormi vead (nt *läki, uju, mängia*).

Narratiivi makro- ja mikrostruktuuri ning kategooriatevahelised seosed

Kasutades Spearmani astakkorrelatsiooni, analüüsisin narratiivi makro- ja mikrostruktuuri ehk jutustuse terviklikkuse ja sidususe vahelisi seoseid. Analüüs näitas statistiliselt olulist mõõdukat seost narratiivi makro- ja mikrostruktuuri vahel kõikides rühmades. Kõige tugevam oli seos sekundaarse AK laste rühmas ($r = .556$; $p < 0,01$), natuke nõrgem EK ($r = .431$; $p < 0,01$) ja primaarse AK ($r = .437$; $p < 0,05$) lastel. Seega võib järeldada, et mida terviklikum on jutustuse makrostruktuur, seda sidusam on ka mikrostruktuur. Samuti vastupidi, kui mikrostruktuur on nõrk ja lapsel on raskusi lausete moodustamisega ja sidendite valikuga, siis tavaliselt saavad need lapsed madala tulemuse ka sisutasandi näitajates, st nõrgad keelelised oskused takistavad ka tervikliku ja sisult loogilise jutu koostamist.

Lisaks narratiivi makro- ja mikrostruktuuri suhetele analüüsisin kategooriate omavahelisi seoseid. Selgus, et EK lastegrupis avaldus tugev positiivne seos episoodi terviklikkuse ja teemakohasuse ($r = .677$; $p < 0,01$) ning sidususe ja grammatika ($r = .615$; $p < 0,01$) kategooriate vahel. Ülejäänud kategooriate vahel seoseid ei avaldunud või esinesid nõrgad kuni mõõdukad seosed (vt tabel 2). Seega võib järeldada, et episoodi struktuurilt terviklik jutustus on ühtlasi teemakohasem ning jutustused, mis koosnevad lõpetamata episoodidest, sisaldavad ka vähem olulist informatsiooni või rohkem üleliigset informatsiooni. Samuti, mida rohkem siduvaid vahendeid laps kasutab, seda grammatiliselt keerukam ja õigem on jutustus ning vastupidi, kui laps ei kasuta kohehiivsuse vahendeid, koosneb jutustus ka lihtsamatest lausungitest. Need kaks näitajat arenevad eakohases arengus omavahel seotult.

Tabel 2. Kategooriatevahelised seosed 5-6-aastastel EK lastel $n=49$

Kategooria	SISS	EPI	LÕPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID
SISS							
EPI	-						
LÕPP	-	-					
TEEM	-	.677**	-				
MÕT	-	.396*	-	.396*			
VIIT	.484**	-	.395**	-	.454**		
SID	.319*	-	.302*	-	-	.304*	
GRAM	-	-	-	-	-	.283*	.615**

Märkus. Statistiliselt olulised seosed ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$. Seose puudumine (-).

Tabel 3. Kategooriatevahelised seosed primaarse AK lastel $n=28$

Kategooria	SISS	EPI	LÕPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID
SISS							
EPI	-						
LÕPP	-	-					
TEEM	-	.558**	-				
MÕT	-	.457*	-	.681**			
VIIT	-	-	-	.434*	.548**		
SID	-	-	-	-	-	-	
GRAM	-	-	-	.406*	.411*	.667**	-

Märkus. Statistiliselt olulised seosed ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$. Seose puudumine (-).

Primaarse AK lastel oli kõige tugevamini seotud teemakohasus ja mõtete loogiline järgnevus ($r = .681$; $p < 0,01$) ning viitamine ja grammatika ($r = .667$; $p < 0,01$). Sarnaselt EK lastega avaldus tugev seos ka episoodi terviklikkuse ja teemakohasuse vahel ($r = .558$;

$p<0,01$). Teiste tabelis 3 märgitud kategooriate vahel avaldusid mõõdukad seosed. Seega võib järeldada, et need primaarse AK lapsed, kes kasutasid jutustuses grammatiliselt õigemaid lausungeid, suutsid ka selgemini viidata loo tegelastele või objektidele. Teiselt poolt mitmeid elliptilisi lausungeid sisaldavad jutustused olid ka viitesuhete võrgustiku osas ebaselged. Järelikult on need näitajad tihedalt seotud keelelise arenguga.

Tabel 4. *Kategooriatevahelised seosed sekundaarse AK lastel $n=21$*

Kategooria	SISS	EPI	LÕPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID
SISS							
EPI	-						
LÕPP	-	-					
TEEM	.533*	.526*	-				
MÕT	.678**	.631**	-	.813**			
VIIT	.533*	-	-	.618**	.632**		
SID	-	-	-	-	-	-	
GRAM	-	-	-	-	.533*	.527*	-

Märkus. Statistiliselt olulised seosed ** $p<0,01$; * $p<0,05$. Seose puudumine (-).

Sekundaarse AK lastel avaldus sarnaselt primaarse AK lastega kõige tugevam seos teemakohasuse ja mõtete loogilise järgnevuse vahel ($r = .813$; $p<0,01$). Teemakohasusega oli seotud ka viitamine ($r = .618$; $p<0,01$). Mõtete loogiline järgnevus oli omakorda seotud sissejuhatuse ($r = .678$; $p<0,01$) ja episoodiga ($r = .631$; $p<0,01$) ning viitamise ($r = .632$; $p<0,01$) ja grammatikaga ($r = .533$; $p<0,05$). Erinevalt primaarse AK lastest avaldus sekundaarse AK lastel seos sissejuhatuse ning teiste kategooriate vahel, mis tähendab, et need lapsed, kes alustasid juttu sissejuhatusega, said kõrgemaid punkte ka teemakohasuse, mõtete loogilise järgnevuse ja viitamise osas. Seevastu lapsed, kes jutustamise alguses taustakirjeldust ei lisanud, olid ka ülejäänud kategooriates nõrgemad (tulemusi vt tabelist 4).

Kokkuvõtvalt avaldusid kõikides rühmades mõõdukad kuni tugevad statistiliselt olulised seosed episoodi ja teemakohasuse ning episoodi ja mõtete loogilise järgnevuse osas. Omakorda oli seotud teemakohasus ning mõtete loogiline järgnevus. Seega võib järeldada, et mida terviklikum on episoodi struktuur, seda teemakohasem on lugu ning seda sujuvamalt suudab laps oma mõtteid järjestada. Samuti, mida teemakohasem on lugu, seda loogilisemalt on mõtteid edasi antud. Teiselt poolt kui laps ei too välja episoodi struktuuri, siis on ka sündmused ebaloogiliselt järjestatud või puuduvad näiteks olulised tegevused ja detailid. Samuti oli kõikides gruppides seotud grammatiline õigsus ning viitamine, st mida keerulisemaid lausekonstruktsioone laps kasutas, seda selgem ja arusaadavam oli viitesuhete

võrgustik. Teisalt, kui jutustus sisaldas palju elliptilisi ja agrammatilisi lausungeid, siis polnud ühtlasi ka selge, kellest või millest parasjagu räägitakse. Samas võivad mõlemad näitajad olla seotud sellega, et laps püüab rohkem arvestada kuulajaga ja räägib hargnenumalt ning jutustus ei ole enam situatiivne. Kõigis kolmes grupis avaldus seos mõtete loogilise järgnevuse ja viitamise osas. Seega, mida loogilisem oli jutu sündmuste järgnevus, seda arusaadavam oli tegelastele või objektidele viitamine. Erinevalt kliinilistest gruppidest oli EK lastel tugevalt seotud sidusus ja grammatika, st mida rohkem siduvaid vahendeid laps kasutas, seda grammatiliselt keerukam ja õigem oli jutustus.

Jutustuste hindamisvahendi sisereleiaablus

Nagu varasemalt selgus on laste tulemused mõningate kategooriate osas kokkulangevad, mistõttu oleks vajalik hinnata, kas hindamisskaala lihtsustamiseks saaks üksikuid kategooriaid omavahel ühendada või hoopiski välja jätta. Seega kontrollisin jutustuste hindamisskaala sisereleiaablust ehk kas kategooriad mõõdavad sama või erinevat nähtust. Sisereleiaabluse hindamiseks võrdlesin Cronbachi α väärtusi. Reliaabseks ehk ühte ja sama nähtust mõõtvaks hindasin väärtused, milles $\alpha \geq 0,75$. Tulemusi näitlikustab tabel 5.

Tabel 5. Jutustuste hindamisskaala kategooriatevaheline sisereleiaablus

Kategooria	SISS	EPI	LÕPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID
SISS	-	-	-	-	-	-	-
EPI	0,400	-	-	-	-	-	-
LÕPP	0,502	0,438	-	-	-	-	-
TEEM	0,518	0,810*	0,613	-	-	-	-
MÕT	0,612	0,732	0,564	0,814*	-	-	-
VIIT	0,724	0,597	0,616	0,732	0,796*	-	-
SID	0,551	0,242	0,463	0,439	0,468	0,571	-
GRAM	0,565	0,456	0,542	0,644	0,704	0,773*	0,745*

Märkus. Mõõdavad sama nähtust: $\alpha \geq 0,75^*$. Analüüsil on arvestatud kõikide laste tulemusi $n=98$.

Tabelist 5 on näha, et sisereleiaablus on kõige tugevam teemakohasuse ja mõtete loogilise järgnevuse ($\alpha=0,814$) ning episoodi ja teemakohasuse ($\alpha=0,810$) kategooriate vahel. Ka nimetatud kategooriates lastegruppe eraldi uurides avaldus Spearmani korrelatsiooninäitajaga statistiliselt oluline mõõdukas kuni tugev seos kõikides rühmades. Ühte ja sama nähtust mõõtvaks osutusid veel mõtete loogilise järgnevuse ja viitamise ($\alpha=0,796$), grammatilise õigsuse ja viitamise ($\alpha=0,773$) ning siduvate vahendite kasutamise ja grammatilise õigsuse kategooria ($\alpha=0,745$). Nimetatud kategooriatevahelised seosed

avalduid ka lastegruppe eraldi uurides. Tulemustest on näha, et mõtete loogilise järgnevuse ning teemakohasuse kategooria mõõdavad ühte ja sama nähtust. Samuti on mõtete loogiline järgnevus seotud viitamisega. Kuna käesolevas hindamisvahendis oli vaatluse all rohkem makrostruktuuri kui mikrostruktuuri tunnuseid, siis võiks hindamisskaala lihtsustamiseks ühendada näiteks teemakohasuse ja mõtete loogilise järgnevuse kategooria.

Laste narratiivsed oskused jutustuste hindamisskaala alusel

Käesoleva töö eesmärk oli kirjeldada 5-6-aastaste EK ja AK laste jutustamisoskust pildiseeria alusel. Minu töös kasutatud spetsiaalse hindamisskaala põhjal jutustavad **eakohase kõnearenguga** 5-6-aastased lapsed erineva tasemega lugusid. On lapsi, kes saavutavad koondskoori ja/või makro- ja mikrostruktuuri osas maksimumpunktid, kuid ka neid, kelle skoor on miinimumilähedane. Siiski koondskoori ning makro- ja mikrostruktuuri osas ei saanud ükski EK laps miinimumtulemust. Lapsed jutustavad ebaküpsele, arenevale ja arenenud tasemele vastavaid narratiive peaaegu kõikides kategooriates. Ainus erand on viitesuhete võrgustiku osa, milles ükski tavaarenguga laps ei saanud ebaküpsele tasemele vastavat hinnangut. Seega on hindamisskaala kategooriate alusel võimalik välja selgitada EK lapsed, kelle keelelised oskused on nõrgemad (nt ei ole välja toodud episoodi, sündmused on ebalooiliselt järjestatud, esineb agrammatilisi lausungeid jne) ning kindlaks määrata arendamist vajavad valdkonnad.

Võrreldes omavahel makro- ja mikrotasandi kategooriate esitust, on EK lapsed makrostruktuuri osas kõrgemal tasemel. Kõige paremini esitasid EK lapsed episoodi, lõpu ning teemakohasuse kategooria. Valdavalt jutustavad 5-6-aastased EK lapsed tervikliku episoodi struktuuriga loo, st toovad välja algatava sündmuse, tegevuse ja lahenduse. Harvem viitavad lapsed selles vanuses tegelaste sisemistele reaktsioonidele või plaanidele. Kokkuvõtte kategoorias on EK lapsed peaaegu võrdselt areneval ja arenenud tasemel. Areneval tasemel nimetasid lapsed jutu lõpus ainult ühe tegelase tunded/tegevuse või kirjeldasid pildil nähtut (nt *pall on siin*). Arenenud lõpuga jutustuses toodi juba välja mõlema tegelase tunded ja/või pakuti kokkuvõtteks omapoolne lahendus (nt *nad hakkasid uuesti palli mängima*). Teemakohasuse kategoorias olid EK lapsed samuti areneval või arenenud tasemel. Pooled lapsed jutustasid valdavalt teemakohase, kuid mõningate ebaoluliste detailidega loo ning ülejäänud jutustasid loo, milles kogu esitatud info oli teemakohane ning milles eristusid olulised ja ebaolulised detailid.

Suhteliselt hästi esitasid EK lapsed viitamise kategooria, milles üle poolte lastest olid areneval tasemel ning umbes kolmveerand arenenud tasemel, st laste jutud olid viitesuhete võrgustiku osas täielikult või peaaegu täielikult arusaadavad ning lapsed kasutasid erinevatele referentidele viitamiseks asesõnu, asemäärsõnu või sünonüüme. Paremuselt järgnes mõtete loogilise järgnevuse kategooria, milles lapsed olid valdavalt areneval tasemel, st jutus esinesid üksikud mõttelüngad, mis raskendasid sündmuste järgnevuse mõistmist. Kolmveerand lastest jutustas loo, milles kõik olulised sündmused olid esitatud sobivas ja loogilises järgnevuses ning ei esinenud mõttelünki.

Eakohase kõnearenguga lapsed esitasid teistest kategooriatest kehvemini grammatilise õigsuse, sissejuhatuse ning sidususe osa. Grammatilise õigsuse osas olid lapsed suures osas areneval tasemel, st jutustuses olid valdavad vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid, esines üksikuid agrammatisme. Sissejuhatuses nimetasid lapsed valdavalt mõlemad tegelased ning veel ühe taustaelemendi, nt tegevuse, kuid ei nimetanud aega ega kohta. Üksikutel juhtudel alustasid lapsed jutustust tegelaste ja nii aja kui ka koha tutvustamisega (*ühel päeval läks Mari õue mängima. jah ja Muri tuli ka temaga kaasa*).

Kõige kehvemini esitasid EK lapsed siduvate vahendite kategooria, kus lapsed olid kas ebaküpsel või areneval tasemel. See tähendab, et ebaküpsel tasemel ei kasutanud lapsed siduvaid vahendeid või kasutasid ainult üht tüüpi sidendeid osalausete või lausungite ühendamiseks. Areneval tasemel kasutasid lapsed sidusvahendeid stereotüüpselt. Näiteks kasutasid nad lausungitevahelise sidususe saavutamiseks ja/või osalausete ühendamiseks ühendavaid (*ja*) ja ajalisi (*siis, ja siis*) sidendeid ning lisaks veel ühte, nt vastandavat sidesõna *aga* või sidesõna *et* sihitislauses. Üksikutel juhtudel eksiti sidendite kasutamisel või esines liigset kordamist, näiteks ei kasutatud väljajätet või asesõnu.

EK lasterühmas on tugevalt seotud episoodi ja teemakohasuse ning sidususe ja grammatika kategooriate esitamine. Omakorda on seotud makro- ja mikrostruktuur, st mida terviklikuma struktuuriga narratiivi laps jutustas, seda sidusam ja struktureeritum oli ka mikrostruktuur.

Primaarse AK 5-6-aastased lapsed on jutustuste hindamisskaala kategooriate osas valdavalt ebaküpsel või areneval tasemel, kusjuures paremini on esitatud makrostruktuuri kategooriad, milles erinevalt mikrostruktuurist esineb ka arenenud tasemega jutustusi. Sarnaselt EK lastega esitasid primaarse AK lapsed kõige paremini episoodi, lõpu ja teemakohasuse kategooria. Valdavalt jutustavad 5-6-aastased primaarse AK lapsed lõpetamata episoodi struktuuriga lugusid, milles on puudu üks oluline episoodikomponent või

on esitatud vale põhjus, tegevus ja/või lahendus. Narratiivi lõpus toovad lapsed enamasti välja ainult ühe tegelase tunded (nt *tüdruk on rõõmus*) või viitavad otseselt pildilt nähtavale (nt *pall on siin maas, nad kallistasid*). Enamasti on primaarse AK laste jutud teemakohased, kuid jutustuses esineb mõningat ebaolulist informatsiooni või on rõhutatud vähe olulisi sündmusi. Paremuselt järgmised olid lapsed viitamise kategoorias, milles kolmveerand lastest jutustas areneva tasemega ning veerand lastest ebaküpse tasemega lugusid. Seega ei olnud viitamine piltide toeta alati selge või laps ei kasutanud samaviitelisi sõnu sidususe saavutamiseks. Sissejuhatuse kategoorias on lapsed enamasti ebaküpsel ja areneval tasemel, kuid kümnendik lastest jutustas ka arenenud loo. Seega alustasid umbes pooled lapsed jutustamist sissejuhatusega või loetlesid tegevused, tegelased ning teine pool lastest nimetasid mõlemad tegelased ja veel ühe taustaelemendi (nt tegevuse). Ka mõtete loogilise järgnevuse kategooria jutustasid lapsed, kas ebaküpsele või arenevale tasemele vastavalt, st sündmused olid loogiliselt järjestatud, kuid esines üksikuid mõttelünki.

Teistest kategooriatest tunduvalt kehvemad olid primaarse AK lapsed grammatilise õigsuse ja siduvate vahendite kasutamise osas. Grammatilise õigsuse kategoorias esitasid lapsed peaaegu võrdselt arenevale ja ebaküpsele tasemele vastavaid lugusid. Enamasti kasutasid lapsed jutustuses vähelaiendatud lihtlausungeid või ahellausungeid. Ülejäänud laste jutud sisaldasid aga elliptilisi lausungeid ning jutus esines mitmeid grammatikavigu. Sarnaselt EK lastega esitasid primaarse AK lapsed kõige kehvemini siduvate vahendite kategooria, milles üle poolte lastest on ebaküpsel tasemel ning umbes kolmandik areneval tasemel. Seega valdav enamus lapsi ei kasutanud jutustuses sidendeid ei lausungite ega osalausete ühendamiseks või kasutas ainult ühte tüüpi sidendeid. Primaarse AK lasterühmas oli tugevalt seotud teemakohasus ja mõtete loogiline järgnevus ning viitamine ja grammatika.

Sekundaarse AK lapsed olid käesoleva töö põhjal teisest gruppidest nõrgemad nii narratiivi koondskoori kui makro- ja mikrostruktuuri osas. Samas oli kategooriate esitamise edukus rühmasiseselt sarnane eelmistele gruppidele, st kõige edukamad olid lapsed episoodi, lõpu ning seejärel teemakohasuse ja viitamise osas. Valdavalt esitasid sekundaarse AK lapsed lõpetamata episoodi. Umbes kolmandik lastest aga episoodi välja ei toonud – lastel võis olla raskusi pildidel kujutatud põhjus-tagajärgseoste mõistmisega. Lõpu kategoorias on 5-6-aastased sekundaarse AK lapsed valdavalt areneval ning teemakohasuse ja viitesuhete võrgustiku osas kas ebaküpsel või areneval tasemel. See tähendab, et poolte laste jutud on valdavalt teemakohased, kuid mõningate ebaoluliste detailidega. Samas jutustab suur osa lastest lugusid, mis ei ole teemakohased. Näiteks kaldusid sekundaarse AK lapsed sageli

teemast kõrvale ning lisasid juttudesse teemaga ja piltidega mitteseotud infot. Tihti olid laste narratiivid viitamise osas ebaselged ning kogu loo vältel polnud võimalik aru saada, kellest räägitakse. Näiteks jätsid lapsed loo alguses tutvustamata tegelased, mistõttu asesõnad ei täitnud oma eesmärki. Samuti koosnesid mitmed sekundaarse AK laste jutud semantiliselt seostamata lausungitest, milles ei viidatud üldse tegelastele või objektidele. Kõige kehvemini esitasid sekundaarse AK lapsed grammatilise õigsuse, mõtete loogilise järgnevuse, sissejuhatuse ja siduvate vahendite kategooria. Erinevalt teistest rühmadest oli sekundaarse AK lastel sissejuhatus üks halvemini esitatud kategooriad, milles antud rühm erines ka primaarse AK lastest. Seega rohkem kui kolmveerand lastest esitasid sissejuhatuse ebaküpsele tasemele vastavalt, st lapsed ei andnud peaaegu üldse taustakirjeldust või loetlesid tegelased või tegevused. Ka siduvate vahendite kasutamise osas eristusid sekundaarse AK lapsed teistest gruppidest märkimisväärselt. Nimetatud kategoorias olid lapsed selgelt ebaküpsel tasemel, st 90,5% lastest ei kasutanud ühtegi kohesiivsuse vahendit. Valdavalt koosnesid sekundaarse AK laste narratiivid agrammatilistest lausungitest, millest puudusid olulised lauseliikmed. Kõige tugevamini oli selles rühmas seotud teemakohasuse ja mõtete loogilise järgnevuse kategooria sooritus.

Arutelu

Käesoleva uurimistöö eesmärk oli kirjeldada ja võrrelda EK ja AK laste jutustamisoskust pildiseeria alusel ning kontrollida jutustuste hindamisskaala sobivust narratiivsete oskuste uurimiseks. Töös võrreldi EK, primaarse ja sekundaarse AK laste jutustamisoskust nii koondskoori, makro- ja mikrostruktuuri kui ka üksikute kategooriate lõikes ning iseloomustati uuritud lasterühmade jutustamisoskust hindamisvahendi alusel. Saadud tulemuste põhjal täpsustatakse jutustuste hindamisskaalat.

Urijad on seisukohal, et jutustamisoskusest tervikliku pildi saamiseks tuleks kompaktselt uurida nii narratiivi makro- kui ka mikrostruktuurinäitajaid (Hughes jt, 1997; Soodla, 2011), kuna kaks tasandit on omavahel seotud. Minu töös kasutatud spetsiaalne TÜ õppejõudude ja praktikute poolt väljatöötatud jutustuste hindamisskaala võimaldas samaaegselt hinnata mõlemaid struktuuritasandeid. Selles on arvestatud nii jutugrammatika komponente (Stein, Glenn, 1979), narratiivi semantilist koherentsust kui ka siduvate vahendite kasutamist, viitamist ning grammatilist õigsust.

On mitmeid kriteeriume, mida tuleks arvestada uurimisvahendi sobivuse hindamisel. Esiteks tuleb tagada analüüsitulemuste usaldusväärsus ehk hindajatevaheline reliaablus. Selleks soovivad varasemad uurijad läbi viia treeningprotseduuri hindajatele. Samuti tuleks jutustused kodeerida mitme hindaja poolt (Ruul, 2009; Mäesaar, 2010). Ehkki käesolevas töös oli hindajatevaheline kokkulangevus koondskoori osas väga hea, esines mõningaid erinevusi üksikute kategooriate hinnangutes. Kõige rohkem läksid lahku jutustuse semantilise koherentsuse tunnuste hinnangud ehk mõtete loogilise järgnevuse ja teemakohasuse kategooria punktid. Selgus, et suhteliselt raske on hinnata sündmuste järgnevust ning tekstis esinevaid või puuduvaid mõttelünki, samuti jutustuse teemakohasust ehk oluliste ja ebaoluliste detailide eristumist. Põhjus võib olla selles, et mõlemate kategooriate tunnused ei avaldu nähtavate seostena ning on seetõttu subjektiivselt hinnatavad. Ka Karlep (1998, 2003) märgib, et teksti sihipärasuse üle otsustab kuulaja ning seetõttu võib üks tekst osutada ühele kuulajale terviklikuks ning teisele mitte. Samuti läks episoodi hindamisel lahku ligi kaks kümnendikku hinnangutest, seega peaks üle vaatama ka selle kategooria kirjelduse. Erinevalt makrostruktuuri kategooriatest oli lihtsam hinnata mikrostruktuuri tunnuseid. Kõige kõrgem oli kodeerijatevaheline usaldusväärsus viitesuhete võrgustiku ja siduvate vahendite kategooria hindamisel. Ka minu töö tulemuste põhjal tuleb nõustuda varasemate uurijate soovitusetega kodeerida jutustused mitme hindaja poolt. Samuti tuleks läbi viia treeningprotseduur, et saavutada kirjelduste üks-ühene mõistmine. Kuna käesoleva töö põhjal selgus, et kõige raskem on hinnata mõttelise sidususe tunnuseid, võiks kaaluda näiteks mõtete loogilise järgnevuse kategooria väljajätmist hindamisskaalast.

Et kasutada narratiive diagnostikas, on vajalik välja selgitada kõige olulisemad kriteeriumid, mis eristaksid AK lapsi EK lastest. Seega on teine oluline kriteerium hindamisskaala sobivuse testimisel selle eristamisvõime. Uurijad on leidnud, et AK laste narratiiviloomes areng hilineb ning lapsed moodustavad võrreldes eakohaselt arenevate lastega primitiivsemaid jutustusi (Kaderavek, Sulbzy, 2000; Botting, 2002). Järelikult sisaldavad AK laste narratiivid sisult lihtsamaid episoodikomponente, vähem kompleksseid lausungeid, rohkem morfoloogilisi ja süntaktilisi vigu ning on EK laste narratiividega võrreldes vähem sidusad ning viitamise osas ebaselged. Seetõttu oletasin, et EK, primaarse ja sekundaarse AK laste vahel esinevad statistiliselt olulised erinevused narratiivi koondskoori ja üksikute kategooriate osas. Hüpotees leidis täielikult kinnitust koondskoori osas, milles eristusid kõigi kolme rühma tulemused. Kõige kõrgem oli punktiskoor EK lastel, järgnesid primaarse AK lapsed ning kõige madalam oli skoor sekundaarse AK lastel. Samuti leidis hüpotees täielikult

kinnitust võrreldes EK ja AK lasterühmade tulemusi üksikute kategooriate lõikes. Kui EK lapsed jutustasid enamikes kategooriates arenevale või arenenud tasemele jutustusi, siis primaarse ja sekundaarse AK lapsed olid valdavalt ebaküpsel või areneval tasemel.

Viimasena võrdlesin kahe erineva AK mehhanismiga laste sooritust üksikute kategooriate kaupa. Varasematest uurimustest on teada, et primaarse ja sekundaarse AK lapsed teevad EK lastest oluliselt rohkem grammatikavigu, kuid üksteisest eristuvad lapsed vaid jutu terviklikkuse osas. Viimases on edukamad primaarse AK lapsed (Pearce jt, 2003). Käesolevas uurimuses avaldusid statistiliselt olulised erinevused ühe makrostruktuuri ja ühe mikrostruktuuri tunnuse osas, so sissejuhatuse ja siduvate vahendite kategoorias. Selgus, et enamikus sekundaarse AK lapsi alustas jutustamist ilma sissejuhatusega, st ei tutvustanud tegelasi, kohta ega aega. Samuti ei kasutanud suur osa (90,5%) sekundaarse AK lastest jutustustes siduvaid vahendeid. Kuigi teemakohasuse kategooria sooritusel ei esinenud lastegruppide vahel statistiliselt olulist erinevust, olid sekundaarse AK laste narratiivid tunduvalt vähem teemakohased ning sisaldasid palju ebaolulist infot.

Lisaks koondskoori ning üksikute kategooriate erinevustele on uurijaid huvitanud, kas erinevate keeleliste võimetega lapsi eristavad paremini makro- või mikrostruktuurinäitajad. Varasemad uurijad on leidnud, et kuigi makrostruktuurinäitajad on AK korral madalamal tasemel kui EK lastel, ei ole need osutunud piisavaks eristamiseks kõnearengu mahajäämusega lapsi (Merritt, Liles, 1987; Soodla jt, 2010; Soodla, Kikas, 2010). Seevastu ollakse üksmeelel, et mikrostruktuurinäitajad, iseäranis grammatikavigade osakaal jutustuses, eristavad hästi alakõnega lapsi (Norbury, Bishop, 2003; Soodla, 2011). Lähtudes eelnevast oletasin, et mikrostruktuurinäitajad eristavad AK lapsi EK lastest paremini kui makrostruktuurinäitajad. Hüpotees ei leidnud kinnitust. Erinevalt varasematest uurimustest selgus, et käesoleva jutustuste hindamisskaala põhjal eristusid EK ja AK lapsed võrdselt nii makro- kui ka mikrostruktuuri osas. Põhjus võib olla selles, et lisaks jutugrammatika üksustele arvestati hindamisel semantilist koherentsust – teemakohasust ja mõtete loogilist järgnevust –, milles AK lapsed olid nõrgad. Kuigi käesoleva töö andmete põhjal ei saa öelda, kumb tasand eristas lastegruppe paremini, on kategooriate esitamisest näha, et erinevalt makrotasandi tunnustest ei saanud ükski AK laps mikrostruktuuri tunnuste, so viitamise, siduvate vahendite ning grammatilise õigsuse eest maksimumpunkte. Seega võib öelda, et AK lapsed jutustavad makrostruktuuri tasemel terviklikumaid lugusid.

Uurijad on leidnud, et primaarse ja sekundaarse AK laste jutustamisoskus on erinev jutu terviklikkuse ehk makrostruktuuri osas ning sarnane mikrostruktuuri osas. Kuna

jutustamine makrostruktuuritasandil eeldab kognitiivselt keerukate põhjus-tagajärgseoste väljendamist, siis võib just sekundaarse AK lastel olla raskusi sellel tasandil (Pearce jt, 2003). Seega oletasin, et jutustuse makrostruktuurinäitajad eristavad primaarse alakõnega lapsi sekundaarse AK lastest paremini kui mikrostruktuurinäitajad. Kuigi käesolevas töös kasutatava hindamisskaala põhjal avaldusid statistiliselt olulised erinevused nii narratiivi makro- kui mikrostruktuuri skoori osas, oli statistilise olulisusnivoo näitaja tugevam narratiivi makrostruktuuri skoores võrreldes. Seega leidis hüpotees kinnitust osaliselt. Kahe erineva AK mehhanismiga laste jutustamisoskus sarnaneb rohkem grammatika ja viitamise osas ning suuremad erinevused avalduvad makrostruktuuri tunnuste, eriti sissejuhatuse ja teemakohasuse osas. Kuna sekundaarse AK laste valim oli väike, tuleks tulemuste usaldatavust kontrollida suurema valimi peal.

Paljud uurijad on kirjeldanud narratiivi terviklikkuse ja sidususe vahelisi seoseid. Näiteks on Shapiro ja Hudson (1991) leidnud, et mida organiseeritum on narratiivi üldine struktuur, seda rohkem lingvistilisi vahendeid lapsed oma jutustusel kasutavad. Seetõttu uurisin ka käesolevas töös narratiivi makro- ja mikrostruktuurivahelisi seoseid. Analüüs näitas statistiliselt olulist positiivset seost nii EK, primaarse kui ka AK laste grupis. Seega tõestas ka käesolev uurimus, et mida terviklikum on jutustuse makrostruktuur, seda sidusam on mikrostruktuur ning vastupidi, mida vähem on jutustuses liitlausungeid, sidusvahendeid jne, seda kehvemini esitatakse ajalisi ja põhjuslikke seoseid makrotasandil. Niisiis takistavad nõrgad keelelised oskused ka tervikliku ja sisult loogilise jutu koostamist.

Lisaks jutu terviklikkuse ja sidususe vahelistele seostele uurisin üksikuid kategooriatevahelisi suhteid. Seda esiteks, et iseloomustada ja võrrelda lasterühmade jutustamisoskust ning teiseks, et kontrollida jutustuste hindamisskaala sisereleiaablust ehk seda, kas kategooriad mõõdavad sama või erinevat nähtust. Nimelt saaks vahendi lihtsustamiseks ühte ja sama nähtust mõõtvaid kategooriad ühendada või välja jätta. Vaadeldes kolme lastegrupi tulemusi, avaldusid kõikides rühmades seosed episoodi ja teemakohasuse ning episoodi ja mõtete loogilise järgnevuse osas. Omakorda oli seotud teemakohasus ning mõtete loogiline järgnevus. Korrelatsioon nimetatud tasandite vahel on mõistetav, sest episoodi väljendamiseks tuleb lapsel sündmused ajaliselt ja põhjuslikult loogiliselt järjestada. Kui laps ei suuda välja tuua episoodi, siis puuduvad jutustuses ka olulised sündmused ning jutustus ei ole teemakohane. Samuti kui laps nimetab episoodikomponendid vales järjekorras, on sündmused ebaloogiliselt järjestatud. Ka sisereleiaablus episoodi, mõtete loogilise järgnevuse ning teemakohasuse vahel näitas, et

kategooriad mõõdavad sama nähtust. Arvestades seda, et kõige raskem oli uurijatel hinnata mõtete loogilise järgnevuse kategooriat ning sama tunnus avaldub ka episoodi väljendamisel, soovitan nimetatud kategooria makrostruktuuri hindamisel välja jätta. Kuigi ka teemakohasus kattus teiste kategooriatega, võiks see jääda sisse seetõttu, et antud kategooria osas erinesid primaarse ja sekundaarse AK laste tulemused. Muu hulgas osutusid sama nähtust mõõtvaks mikrostruktuuri kategooriad nagu viitamine ja grammatika ning sidusus ja grammatika. Viimased on aga olulised tunnused, mida arvestada laste jutustamisoskuse hindamisel ning lastegruppide eristamisel, seega tuleb neid kategooriaid hindamisskaalas kindlasti arvestada. Samuti on viimati nimetatud näitajad eraldi õpetatavad.

Viimasena võrdlesin hindamisskaalas kirjeldatud kategooriate tunnuseid ja nende tegelikku avaldumist laste vahendamata jutustustes. Järgnevalt teen laste jutustuste analüüsi põhjal mõningaid täpsustusi hindamisskaala parandamiseks. Esimene hinnatav kategooria oli sissejuhatus. Käesolevas töös uuritavad lapsed alustasid sageli sissejuhatust ühe tegevuse ja tegelase nimetamisega, mida aga kirjelduses ei kajastunud. Seega võiks lugeda ebaküpsele tasemele vastavaks jutustused, milles on nimetatud tegevus ja üks tegelane ning lisada hindamisskaalasse vastav kirjeldus.

Teisena analüüsisin episoodi esitamist. Kuna selles kategoorias olid kodeerijatevahelised hinnangud mõningatel juhtudel erinevad, siis peaks täpsustama kategooria kirjeldust. Näiteks võiks ebaküpsele tasemele lisada: laps ei too välja sündmuste käiku – algatavat sündmust, tegevust ja lahendust – või on nimetatud ainult üks episoodikomponentidest. Arenev tase: laps nimetab vähemalt kaks olulist episoodikomponenti – näiteks algatava sündmuse ja lahenduse, tegevuse ja lahenduse, algatava sündmuse ja tegevuse või nimetab algatava sündmuse, kuid tegevus ja lahendus on kokkulangevad. Varasemalt on leitud, et 5-6-aastaste laste narratiivides on olemas juba põhiline narratiivi struktuur ning lapsed suudavad välja tuua komplitseeriva tegevuse, siiski tegelaste sisemistele tunnetele veel viidata ei osata (Balkašina, 2008; Mäesaar, 2010). Ka käesolevas töös töid 5-6-aastased lapsed enamasti välja põhilise episoodi struktuuri, kuid väga harva viitasid tegelaste sisemistele tunnetele. Seega võib episoodi areneva taseme alt kustutada järgneva kirjelduse: „puudub tegelaste mõtete, tunnete või reaktsioonide kirjeldus“, kuna sisemistele reaktsioonidele viitamist esines harva ka arenenud tasemel.

Kolmandana hinnati kokkuvõtte ehk lõpu kategooria esitamist. Nimetatud kategooria areneva taseme kirjelduses oli üks tunnus, mida lapsed käesolevas töös ei nimetanud. Nimelt ei andnud ükski laps jutu lõpus verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt *nüüd on lõpp*).

Kuna uuritavate arv oli antud töös väike, võib nimetatud tunnuse siiski hindamisvahendisse sisse jätta. Samas lõpetasid paljud lapsed loo lausungiga: „*ja nad kallistasid*“, mille võiks lisada areneva tasemega jutu näiteks.

Järgmisena analüüsiti kahe semantilise sidususe kategooria – teemakohasuse ning mõtete loogilise järgnevuse tunnuseid. Võib öelda, et kuigi teemakohasuse kategooriat oli kodeerijatel raske hinnata, avaldusid kõik kategoorias kirjeldatud tunnused ka laste jutustuses. Nagu varasemalt selgus, kattub mõtete loogilise järgnevuse kategooria tihedalt episoodi esitamisega ning seega võib kategooria jutustuste hindamise lihtsustamiseks uurimisvahendist välja jätta.

Uurides laste jutustusi, on võimalik teha ka mõningaid täpsustusi mikrostruktuuri tunnuste osas. Näiteks viitesuhete võrgustiku kategooria ebaküpsel tasemel jutustasid lapsed ka lugusid, milles lausungid olid elliptilised ning milles üldse ei viidatud tegijale või objektile. Selle kirjelduse võiks samuti hindamisskaala ebaküpsel tasemele lisada. Siduvate vahendite kategoorias võisid lapsed ebaküpsel ja areneval tasemel kasutada üht tüüpi sidendit nii osalause kui lausungite ühendamiseks. Seega võib areneva taseme narratiivist välja jätta kirjelduse: „*osalause ühendamiseks sidendeid enamasti ei kasuta*“, kuna ka ebaküpsel tasemel kasutasid lapsed sidendit osalause ühendamiseks. Lisaks sidenditele *siis* ja *siin* ühendati ebaküpsel tasandil osalauseid või lausungeid sidenditega *ja*, *ja siis*, *ja siin*. Grammatilise õigsuse kategooria areneval tasemel sisaldasid laste jutustused sageli ühte liitlausekonstruktsiooni, mis võis olla ühendatud vale sidendiga – seega võiks selle tunnuse samuti kirjeldusesse lisada.

Kokkuvõtteks võib öelda, et TÜ õppejõudude ja praktikute poolt väljatöötatud hindamisvahend sobib hästi 5-6-aastaste eakohase kõnearenguga laste narratiivsete oskuste uurimiseks ning arendamist vajavate külgede väljaselgitamiseks. Jutustuste hindamisskaala võimaldab eristada erineva keelelise kompetentsusega eakohase kõnearenguga lapsi ning kõnearengu mahajäämusega lapsi eakohase kõnearenguga lastest. Peale selle avaldusid üksikute kategooriate osas erinevused ka kahe erineva alakõne mehhanismiga laste jutustustes. Käesolevat jutustuste hindamisvahendit oli vaja kontrollida, et täpsustada selle kategooriate kirjeldusi ning hinnata kategooriates kirjeldatud tunnuste tegelikku kajastumist laste jutustustes. Tulemuste usaldatavust tuleks siiski kontrollida suurema valimi peal, seda eelkõige AK laste osas. Lõpetuseks peab lisama, et võimalikult täpse ülevaate saamiseks lapse kõnearengu tasemest tuleks hindamisvahendit kasutada kombineeritult teiste meetoditega.

Kasutatud kirjandus

- Adamka, A. (2008). *6-8 aasta vanuste laste suuliste jutustuste makrostruktuur*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Balkašina, M. (2008). *5- ja 6-aastaste eakohase arenguga laste sidusa teksti loome pildiseeria järgi*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21.
- Bruener, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177-191.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine: praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hayward, D., Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 255-284.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1997). *Cohesion in English*. English Language Series 9. New York: Addison Wesley Inc.
- Hesketh, A. (2004). Grammatical performance of children with language disorder. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 18, 161-182.
- Hoffman, L. M. (2009). The Utility of School-Age Narrative Microstructure Indices: INMIS and the Proportion of Restricted Utterances. *Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 365-375.
- Hughes, D., McGillivray, L., Schmidek, M. (1997). Analysis of Narrative Language. *Guide to Narrative Language*. Wisconsin: Thinking Publications Eau Claire.
- Kaderavek, J. N., Sulzby, E. (2000). Narrative Production by Children With and Without Specific Language Impairment: Oral Narratives and Emergent Readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 34-39.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Karlep, K. (1997). Eesti vajab kõnepuute ühtset logopeedia-klassifikatsiooni. *Eripedagoogika: Logopeedia ja emakeel*, 4-15.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). Teadmised ja tekst. Sidusteksti loome ja mõistmine. *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*, 40-43, 225-300. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Pakett.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (2006). Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry*, 16, 37-45.
- Liles, B., Duffy, R. J., Merritt, D. D., Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415-425.
- Leinonen, E., Letts, C., Smith, B. R. (2002). Narratives and story telling. *Children's Pragmatic Communication Difficulties*, 92-125. London; Philadelphia: Whurr.
- Lindström, L. (2000). Narratiiv ja selle sõnajärg. *Keel ja kirjandus*, 3, 190-200.
- Merritt, D. D., Liles, B. Z. (1987). Story Grammar Ability in Children With and Without Language Disorder: Story Generation, Story Retelling and Story Comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.
- Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5-6 aastastel lastel*. Teadusmagistritöö. Tartu Ülikool.
- Nelson, K. (1996). Emergence of the Storied Mind. *Language in Cognitive Development*, 183-219. New York: Cambridge University Press.
- Norbury, C. F., Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 287-313.
- Padrik, M. (2006). Milles seisneb kõnearengu puude spetsiifilisus? *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 26, 13-20.
- Pearce, W. M., McCormack, P. F., James, D. G. H. (2003). Exploring the Boundaries of SLI: Findings from Morphosyntactic and Story Grammar Analyses. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 17, 325-334.
- Ruul, R. (2009). *5-6-aastaste laste jutustuste sidusus ja selle hindamine*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., Parm, S. (2010). Vahendamata ja Vahendatud Narratiiv Laste Kõnearengu Hindamisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 6, 277-296.
- Soodla, P (2011). *Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten-School Transition as a Measure of Language Competence*. Doktoritöö. Tartu Ülikool.
- Stein, N. L., Glenn, C. G. (1979). An analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R.O. Freedle (Ed). *New Directions in Discourse Processing. Advances in Discourse Processes*, Vol. 2. Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corporation, 53-119.
- Ruul, R. (2009). *5-6-aastaste laste jutustuste sidusus ja selle hindamine*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Shapiro, L. R., Hudson, J. A. (1991). Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-Elicited Narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960-974.
- Swanson, L. A., Fey, M. E., Mills, C. E., Hood, L. S. (2005). Use of Narrative-Based Language Intervention With Children Who Have Specific Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 131-143.
- Teiter, T. (2010). *5-6- aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Traumann, J. (2009). *Tekstiloome õpetamine viie- ja kuueaastastele eakohase kõnearenguga lastele Pärsama Lasteaia näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Väljataga, M. (2008) Narratiiv. *Keel ja Kirjandus*, nr 08-09, 684- 697.

Lisa 1 Katseisikute andmed

Lasteaed (LA)		EK		Primaarne AK		Sekundaarne AK		Kokku lapsi
		P	T	P	T	P	T	
1.	Elva LA Õnneseen	-	-	1	-	-	-	1
2.	Haapsalu LA Tõruke	-	5	-	-	-	-	5
3.	Jõgeva LA Rohutirts	-	-	-	-	1	-	1
4.	Kiviõli LA	1	-	-	-	-	-	1
5.	Olustvere LA Piilu	1	-	-	-	-	-	1
6.	Pärnu-Jaagupi LA Pesamuna	-	-	-	2	-	-	2
7.	Pärnu Kadri tänava LA	-	-	1	1	-	-	2
8.	Pärnu Tammsaare LA	-	-	1	2	-	-	3
9.	Püssi LA	-	3	-	-	-	-	3
10.	Rakvere LA Triin	-	-	-	2	-	-	2
11.	Roiu LA Kukupai	-	-	-	-	1	-	1
12.	Saku LA Päikesekild	4	4	-	-	-	-	8
13.	Saue LA Midrimaa	-	-	1	-	-	-	1
14.	Sõmeru LA	2	1	-	-	-	-	3
15.	Tabasalu LA	1	-	-	-	-	-	1
16.	Tahkuranna LA-Algkool	-	-	1	-	-	-	1
17.	Tallinna LA Kannike	-	-	-	-	1	-	1
18.	Tallinna LA Karikakar	2	7	-	1	-	-	10
19.	Tallinna LA Kraavikrõll	-	-	3	1	-	-	4
20.	Tallinna LA Lepatriinu	1	-	1	-	1	-	3
21.	Tallinna LA Pallipõnn	-	-	2	-	-	-	2
22.	Tartu Kesklinna Lastekeskus	-	3	-	1	-	-	4
23.	Tartu LA Helika	-	4	-	-	-	-	4
24.	Tartu LA Krõll	-	-	-	-	3	-	3
25.	Tartu LA Midrimaa	-	-	1	-	-	-	1
26.	Tartu LA Nukitsamees	-	-	-	-	2	-	2
27.	Tartu LA Piilupesa	-	-	-	-	-	1	1
28.	Tartu LA Poku	-	-	-	1	2	1	4
29.	Tartu LA Pääsupesa	-	3	-	-	1	-	4
30.	Tartu LA Ristikhein	-	-	-	-	1	-	1
31.	Tartu LA Rukkilill	-	3	-	-	-	-	3
32.	Tartu Tähtvere LA	2	1	-	-	-	-	3
33.	Uulu LA	-	-	1	-	-	-	1
34.	Viljandi LA Männimäe	-	1	-	-	-	-	1
35.	Võru Okasroosikese LA	-	-	1	-	-	-	1
36.	Võru Sõlekese LA	-	-	1	-	-	-	1
37.	Vääna LA-Algkool	-	-	1	1	-	-	2
38.	Väimela LA Rukkilill	-	-	-	-	5	1	6
Kokku		14	35	16	12	18	3	98
Kokku lastegruppides		49		28		21		98
P/T osakaal gruppides %		29%	71%	57%	43%	86%	14%	

Lisa 2 Katse käik ja jutustuste tekstid

Uuritakse laste sidusteksti loome oskusi verbaalse teksti ning pildiseeria abil. Tekstiloomet uuritakse ümberjutustuse ja vahendamata jutustuse alusel. Esimese pildiseeriana kasutatakse alati *Lumememmelugu*. Sellele lisaks jutustab uurija vastava jutu. Selle jutu jutustab laps ümber, toetudes pildiseeriale. Ühtlasi on see lugu mudeliks järgmisele, iseseisvale jutustusele. Teise seeriana kasutatakse *Pallilugu*, mille alusel laps jutustab ise.

1. Ümberjutustus

1.1. Ütle: „MUL ON KAASAS TOREDAD PILDID. NENDE PILTIDE JÄRGI SAAB TEHA JUTUKESE. MA JUTUSTAN SULLE NENDE PILTIDE JÄRGI ÜHE LOO. SINA VAATA PILTI JA KUULA MINU LUGU. KUI MA OLEN LÕPETANUD, ON SINU KORD MULLE SEDA SAMA LUGU JUTUSTADA. MINA VÕTAN SINU JUTUKESE LINDI PEALE.“

1.2. Aseta lauale esimene pilt, lase lapsel seda umbes 5 sekundi jooksul vaadata. Seejärel jutusta (selgelt, ilmekalt, kiirustamata). Tee samamoodi kõikide piltidega (pildid esita ükshaaval, lase iga pilti 5 sekundit enne jutustamist vaadata).

1.3. Istu lapsele vastu teisele poole lauda. Ütle: „VAATA, SEE ON... (MINGI TEGELANE, NT MÕMMI). TEMA EI NÄINUD PILTE EGA KUULNUD JUTTU. RÄÄGI SINA TALLE SEE LUGU! KUI SA OLED JUTUSTAMISEKS VALMIS, ÜTLE MULLE, SIIS MA PANEN MAKI KÄIMA.“

1.4. Lülita diktofon sisse. DIKTEERI ISE DIKTOFONILE (1) LAPSE NIMI, (2) VANUS, (3) LASTEAED, (4) TEKSTI TÜÜP (ÜMBERJUTUSTUS „LUMI“ VÕI ISESEISEV JUTUSTUS „PALL“).

1.5. Lase lapsel jutustada, ole kannatlik pikkade pauside ajal. Julgustamisvõimalused: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus väga pikk, võib last ergutada ka avatud küsimuste abil: JUTUSTA EDASI! RÄÄGI EDASI! Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), ütle: „MA EI KUULNUD. MIDA SA ÜTLESID. PALUN ÜTLE SEE UUESTI!“

1.6. Kui laps on lõpetanud, kiida teda („TUBLI! SEE OLI TORE JUTUKE! MULLE MEELDIS SU JUTUKE!“ vm)! Lülita diktofon välja.

2. Vahendamata jutustus

2.1. Jää istuma lapse vastu. Ütle: „MUL ON VEEL ÜKS TORE PILDISEERIA. Pane esimene pilt lauale. Ütle: „SEE ON JUTU ESIMENE PILT. PROOVI TEISED PILDID PANNA ÕIGESSE JÄRJEKORDA, ET NEIST TULEKS KOKKU JUTUKE.“ Lase lapsel kuni 1 minut pilte järjestada. Kui laps järjestab õigesti, kiida teda: „TUBLI! SA PANID PILDID ÕIGESSE JÄRJEKORDA!“ Kui laps ei osanud pilte järjestada, ütle: „TUBLI! SINA PANID PILDID SELLISESSE JÄRJEKORDA, AGA NEID PILTE VÕIB PANNA KA NII.“ Aseta pildid ise õigesse järjekorda. Ütle: „NENDE PILTIDE JÄRGI SAAB KA TEHA TOREDA JUTUKESE. VAATA PILTE RAHULIKULT. MINA PILTE HÄSTI EI NÄE, SEEPÄRAST JUTUSTA KOGU LUGU NII, ET SEE OLEKS HÄSTI ARUSAADAV. KUI SA OLED JUTUSTAMISEKS VALMIS, ÜTLE MULLE, SIIS MA PANEN MAKI KÄIMA.“

2.2. Lülita diktofon sisse. DIKTEERI ISE DIKTOFONILE (1) LAPSE NIMI, (2) VANUS, (3) LASTEAED, (4) TEKSTI TÜÜP (ÜMBERJUTUSTUS „LUMI“ VÕI ISESEISEV JUTUSTUS „PALL“). Lase lapsel jutustada, ole kannatlik pikkade pauside ajal. Julgustamisvõimalused: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus väga pikk, võib last ergutada ka avatud küsimuste abil: JUTUSTA EDASI! RÄÄGI EDASI! Kui laps ütleb

midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), küsi: „MA EI KUULNUD, MIDA SA ÜTLESID. PALUN ÜTLE SEE UUESTI!“

2.3. Kui laps on lõpetanud, kiida teda („AITÄH! SA JUTUSTASID TOREDA LOO! MULLE MEELDIS SU JUTUKE!“ vm). Lülita diktofon välja.

3. Jutustuste tekstid

Uuringus kasutatakse ainult *Lumememmeloo* teksti. *Palliloo* järgi koostab laps iseseisva jutustuse.

Lumememmelugu

Oli ilus talvepäev. Päike paistis ja maad kattis valge lumi. Pille ehitas aias vahvat lumememme. Mati tuli ka õue mängima. Ta nägi Pillet ning läks tüdruku juurde.

Mati tahtis koos Pillega lumememme teha. Poiss märkas, et lumememmel ei ole veel pead. Seetõttu otsustas ta ka ühe palli veeretada. Mati hakkas innukalt tegutsema. Ta veeretab ja veeretab, kuni pall oli hästi suur.

Seejärel tõstis Mati pea lumememme otsa. Pille vaatas seda ehmunult pealt. Tüdruk kartis, et tema lumememm võib katki minna. Ja nii juhtuski. Lumememm vajus lössi. Luud kukkus maha ja nõõbidki pudenesid eest ära. Viimane pall oli tõesti liiga raske. Mati ehmus. Ta ei teadnud, et nii suur pall ei sobi lumememme peaks.

Pille nägi, et tema lumememmest ei ole midagi alles jäänud ja lonkis nuttes toa poole. Mati aga jäi kurva näoga aeda seisma. Tal oli kahju, et ta tüdruku lumememme kogemata ära lõhkus.

Palli lugu

Oli ilus suvepäev. Päike paistis ja ilm oli soe. Üks tüdruk mängis oma koeraga tiigi ääres palli. Tüdruku nimi oli Tiina, koera nimi oli Muki. Neil oli väga lõbus.

Järsku viis tuul palli lendu. Pall kukkus tiigi keskele sügavasse vette. Tiina ehmus. Ta ei teadnud, kuidas palli tiigist kätte saada. Vesi oli sügav, aga Tiina ei osanud veel hästi ujuda.

Seetõttu otsustas Muki ise palli veest välja tuua. Ta hüppas vette ja hakkas kiiresti palli poole ujuma. Tiina kartis, et Muki võib sügavas vees ära uppuda. Ta pani käed silmade ette ega julgenud koerakese poole vaadatagi. Õnneks sai Muki palli veest kätte. Ta haaras selle hambusse ning ujus kaldale.

Nii saigi Tiina oma palli tagasi. Tüdruk tänas Mukit ja kallistas koerakest õnnelikult. Muki liputas suurest rõõmust saba. Tal oli hea meel, et oma sõpra aidata sai.

Lisa 3 Transkribeerimise juhend1. Alustuseks pane kirja kogu lindistatud tekst.

Pane kõik sõnad kirja täpselt nii, nagu need on hääldatud (*sis, vä, nimodi, kule, ota, tegelt, õheksa*). Võõrsõnad pane kirja samuti vastavalt nende hääldusele (*jes, hellou, stoori*), mittekirjakeelsed liitsõnad kirjuta kokku (*onju, nojah, eksole*). Üneemide märkimine: lühikesed ühekordse tähega *e, a, ä* ja pikad kahekordse tähega ja neile järgi venitismärk *aa*., *ee*., *ää*.: Köhatused märgi *khm*.

Osalejate märkimine: katsealuse lapse repliikide ette osalejat ei märgita, testi läbiviija ütluste ette märgitakse suurtäht T, millele järgneb koolon (T:). Testi läbiviija ütlused pane kursiivi, et nad eristuks lapse jutustusest.

Suure tähega märgitakse ainult nimed, kohanimed, lausungit alustatakse suure tähega ainult siis, kui see algab nimega, muidu väikse tähega.

Näiteks:

T: no räägi edasi.

2. Seejärel jaga tekst lausungiteks (märgid . ?)

Kõnevool jagatakse intonatsioonilisteks üksusteks. Lausungi lõpus on enamasti selgelt langev intonatsioon, mis osutab lõpetatust ja mida märgitakse punktiga (.). Tõusvat intonatsiooni lausungi lõpus tähistatakse küsimärgiga (?). Lausungi algust märgitakse järjekorranumbriga, lausungid algavad väikese tähega. Järjekorranumbriga tähista vaid need lapse lausungid, mis kuuluvad tema jutustusse (ära nummerda näiteks lausungit *Kas ma võin nüüd rääkima hakata?* vm). Alusta iga lausungit uult realt.

Näiteks:

1. *poiss ja tüdruk kelgutaskid.*

2. *tüdruk sõitis alla ja põrkas vastu puud.*

3. Märgi ära pikemad (2 sekundit ja pikemad) pausid (...). Pausi märk tuleb vajadusel lausungis sisse või peale intonatsiooni tõusu või langust tähistavat märki.

Näiteks: *meil oli see nii. (...)*

4. Edasi tuleks analüüsida üksiksõnu.

Märgi poolelijäänud sõnad (märk -, näiteks *tüdru-*), kokkuhääldatud liitsõnad märgi eraldi sõnadena (näiteks *jasiis* → *ja siis*), liitsõnade lahkuhääldused aga märgi ühe sõnaga (*lume memm* → *lumememm*).

Märgid (vaata ka näidist)

langev intonatsioon .

tõusev intonatsioon ?

paus (2 sek ja pikem) (...)

sõna poolelijäämine sidekriips poolelijäänud sõnaosa järel: si-
arusaamatu tekst {---}

Väike näidis

1. tüdruk veeretab palli. (...)

2. ja siis paneb teise palli peale. (...)

3. poiss vehib käega et ütleb (...) pane see lumepall sinna suure palli peale. (...)

T: jutusta edasi.

4. poiss veeretab teise palli?

5. paneb sinna peale?

6. aga lumememmi keha vajub kat- lonti.

7. kokku vajub.

8. siis (...) siis poiss väheke on ku- õnnetu ja tüdruk nutab. (...)

9. siis veel poiss siis poiss on kurb ja tüdruk veel ikka nutab.

Lisa 4 Jutustuste hindamiskaala

I. Jutustuse makrostruktuur	Kõrgem tase (arenenud narratiiv – 3 punkti)	Keskmine tase (arenev narratiiv – 2 punkti)	Madal tase (ebaküps, oskuste puudumine – 1 punkt)
1.1. Jutustuse ülesehitus			
Sissejuhatus	Nimetab sündmuse KOHA (<i>tiigi/järve kallas, park/õu</i>) ja/või AJA (<i>nt suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i>) Nimetab TEGEVUSE (palli omamine/palliga mängimine/tahtis palli mängida). Nimetab kõik loo TEGELASED (<i>koer/Muki/mingi muu koera nimi; tüdruk/Tiina/muu tüdruku nimi</i>).	Nimetab ühe taustaelemendi (<i>nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta</i>). Nimetab mõlemad tegelased.	Alustab juttu ilma sissejuhatusega: ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi. VÕI loetleb tegelased (<i>tüdruk, kutsu</i>) VÕI nimetab tegevuse tegelasi nimetatamata (<i>mängivad</i>).
Algatav sündmus, tegevus ja selle tulemus (konflikt ja lahendus)	Episood* on esitatud terviklikult: Välja on toodud: algatav sündmus/konflikt (<i>pall kukub vette, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette, tuul viis palli vette</i>). JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (<i>üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte saada, tüdruk ütleb nt „vaata, mis juhtus,“ „mis ma nüüd teen?“</i> , <i>tüdruk/koer on ehmunud/kohkunud, koer otsustab/mõtleb palli ära tuua</i>). JA Tegevus olukorra lahendamiseks (<i>koer hüppab vette/ujub palli poole/püüab palli saada</i>). JA Lahendus (<i>koer saab palli/toob palli veest välja/annab palli tüdrukule</i>).	Episood on esitatud osaliselt: Konflikt ja lahendus on välja toodud, kuid vähedetailselt. Toob välja algatava sündmuse ja tegevuse konflikti lahendamiseks (<i>nt Pall kukkus vette. Kutsu tõi ära</i> .) Ei pruugi selgelt eristuda tegevus ja lahendus. Puudub tegelaste reaktsioonide, mõtete ja tunnete kirjeldus. VÕI on esitatud sobimatu põhjus, tegevus või lahendus (<i>nt. ta/nad tahavad ujuda. koer ujub (eesmärgita); koer kukub vette</i>).	Episoodi ei ole loos esitatud: Nimetab pildil kujutatut, ei too välja sündmuste käiku: algatavat sündmust, tegevust ja lahendust. VÕI esitab sündmuste käigu vales järjekorras VÕI eksib sisuliselt (<i>nt tüdruk annab palli koerale</i>).
Lõpp (kokkuvõte)	Jutt on selgelt lõpetatud, võttes selgelt kokku mõlema tegelase reaktsioonid: - Koera tunded ja/või tegevus (<i>koeral on külm/koer on märg/koer on väsinud, koer on õnnelik/rõõmus/uhke/naeratab/liputab saba, koer ütleb „palun“, „ole lahke“</i>). - Tüdruku tunded ja/või tegevus (<i>tüdruk on õnnelik/rõõmus/tänuelik/ütleb aitäh, tüdruk võtab palli</i>).	Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust. Viitab tulemusele, mis on pildil näha (<i>nt ja siis oli pall maas seal</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud	Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järeldama, et lugu on lõppenud.

	JA/VÕI Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (<i>nt nad hakkasid uuesti palli mängima</i>).	JA/VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (<i>nt nüüd on lõpp</i>).	
1.2. Teemakohasus	Kogu esitatud info on teemakohane. Eristuvad olulised ja ebaolulised detailid (väheolulisi detaile ei ole rõhutatud)	Valdavalt on jutustus teemakohane. Lisatud on ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.	Jutustuse teemat on raske mõista, kuna olulist infot on ära jäetud. Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot. Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi.
1.3. Mõtete loogiline järgnevus	Olulised sündmused on välja toodud. Kõik sündmused on esitatud loogilises ja sobivas järgnevuses. Jutustuses ei ole mõttelünki, mis takistaksid jutustuse mõistmist.	Sündmused on loogiliselt järjestatud. Esinevad üksikud mõttelüngad, mis raskendavad sündmuste järgnevuse mõistmist.	Jutustus on pigem semantiliselt seostamata lausungite ahel. Tegemist on valdavalt piltide kommenteerimisega, objektide ja tegevuste nimetamisega. Sündmused on järjestatud ebaloogiliselt. Esinevad olulised mõttelüngad, mis takistavad jutu kui terviku mõistmist.
II. Jutustuse mikrostruktuur			
1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)	Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja arusaadav. Kasutab loos samale referendile viitamiseks erinevaid sõnu (asesõnad ja asemäärsõnad, sünonüümid) ühemõtteliselt ja selgelt kogu loo vältel.	Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel: mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt. VÕI laps ei kasuta samaviitelisi sõnu sidususe saavutamiseks.	Asesõnadega liialdamine: kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse. Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.
2. Siduvate vahendite kasutamine	Kasutab erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalausete ühendamiseks (<i>nt ja, siis, ning, aga, et</i>); koha- ja ajamäärsõnu (<i>nt lõpuks, seal</i>), eri üldistusastmega sõnu (<i>Muki, koer</i>), ellipsit ehk väljajätet. Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.	Sidendite strereotüüpne kasutamine: kasutab valdavalt sidendeid <i>ja, siis, ja siis</i> + veel ühte (<i>nt aga, et</i>) lausungite ühendamiseks.	Ei kasuta sidendeid lausungite ühendamiseks. VÕI Kasutab ainult üht tüüpi sidendeid (<i>nt siis, määrsõna siin</i>). JA/VÕI Kasutab valet sidendit.

		Osalausete ühendamiseks sidendeid enamasti ei kasuta. Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel. Kordab tarbetult (ei kasuta väljajätet, aseõnu) <i>Nt. Pille oli ehmunud. Et Pille ehmus et koer võib ära uppuda.</i>	
3. Grammatiline õigsus	Jutustuses esinevad nii liht- kui liitlausungid. Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui...., siis.....; Sellepärast, et.....; sest, et</i>), vastandava seosega rindlauseid (<i>aga, kuid</i>). Esinevad üksikud juhuslikud keelelised vääratused, mida on suuteline ise parandama.	Ülekaalus vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid. Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu).	Esinevad agrammatilised lausungid: elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellauseid. Esinevad sõnavormivead.

Lisa 5 Kodeerimise näited

➤ Ines, 5-aastane, EK, Viljandi LA Männimäe

1. Kuti ja Ati mängisid palli. (...)
2. ja lõpuks pall läks vette ja koer ujus sellele järgi.
3. ja siis andi- koerale tagasi {---} tagasi see pall.
4. ja siis pallile käis ära pallil.

Koondskoor: 12p/24p

Makrostruktuur: 8p/15p

Mikrostruktuur: 4p/9p

Kategooria	SISS	EPI	LÕPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	2p	2p	1p	2p	1p	2p	1p	1p

➤ Oliver, 5-aastane, EK, Tartu Tähtvere LA

1. koer mängib tüdrukuga palli.
- T: nii.*
2. pall lendas tiiki.
 3. koer läks tõi selle palli ära. (...)
 4. ujus pallile järele siis.
 5. ja siis tõi palli veest välja ja (...)
 6. oli koera peale väga rõõmus.

Koondskoor: 16p/24p

Makrostruktuur: 11p/15p

Mikrostruktuur: 5p/9p

Kategooria	SISS	EPI	LÕPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	2p	3p	2p	2p	2p	2p	1p	2p

➤ Eva, 6-aastane, EK, Tallinna Lasteaed Karikakar

1. koer ja tüdruk mängivad palli
2. ja siis tüdruk viskas liiga kaugele.
3. ja see kukkus vette.
4. siis koer hakkas seda ära tooma.
5. ja siis pärast ta ei saanud enam välja.
6. ja tüdruk aitas teda.
7. ja siis nad said jälle hakkasid palli mängima.

Koondskoor: 18p/24p

Makrostruktuur: 12p/15p

Mikrostruktuur: 6p/9p

Kategooria	SISS	EPI	LÕPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	2p	2p	3p	2p	3p	2p	2p	2p

➤ Grete, 5-aastane, EK, Tallinna Lasteaed Karikakar

1. tüdruk mängis koeraga palli. (...)
2. ja tüdruk mõtles ja siis see ei ole et et siis koer saab selle oma suuga kätte aga ei saanud.
3. pall kukkus vette. (...)
4. tüdruk ütles koerale kas sa saad selle ära tuua.
5. koer läks tõi selle ära.

6. ta tuli tagas- ta tuli tagasi ta andis palli tüdruku kätte. (...)

7. ja pärast nad mängisid jälle palli.

Koondskoor: 23p/24p

Makrostruktuur: 14p/15p

Mikrostruktuur: 9p/9p

Kategooria	SISS	EPI	LÕPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	2p	3p	3p	3p	3p	3p	3p	3p

➤ **Laura, 5-aastane, primaarne AK, Pärnu Tammsaare Lasteaed**

T: vaata pilti ka!

1. mängivad palli.
2. kukkus vette.
3. tüdruk ehmun.
4. ja koer võtab ära.
5. ja siis tüdruk ehmun.
6. ja siis said jälle sõbraks.

Koondskoor: 11p/24p

Makrostruktuur: 8p/15p

Mikrostruktuur: 3p/9p

Kategooria	SISS	EPI	LÕPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	1p	2p	3p	1p	1p	1p	1p	1p

➤ **Karen, 5-aastane, primaarne AK, Pärnu-Jaagupi Lasteaed Pesamuna**

T: no räägi!

1. äm ä ä ä ä tügurg viskas palli ja koer püüab kätte.
2. pall läks vette.
3. ja siis koer läheb vette ujuma ja võtab ta palli kätte.
4. ja aitab koera välja palliga ja saigi ä ä mängida.
5. koer läks opa.

Koondskoor: 14p/24p

Makrostruktuur: 10p/15p

Mikrostruktuur: 4p/9p

Kategooria	SISS	EPI	LÕPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	2p	2p	2p	2p	2p	2p	1p	1p

➤ **Joonas, 6-aastane, primaarne AK, Tallinna LA Kraavikrõll**

1. ükskord tüdruk ja ja koer mängis palli ?
2. siis tüdruk viskas koe- palli vette ?
3. koer ujus selle sai kätte ?
4. püüdis selle ?
5. siis nad tulid üles ära ?
6. tema tegi kalli.
7. tema pall on siis väljas.

Koondskoor: 15p/24p

Makrostruktuur: 10p/15p

Mikrostruktuur: 5p/9p

Kategooria	SISS	EPI	LÖPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	3p	2p	2p	2p	2p	1p	2p	1p

➤ **Margus, 6-aastane, primaarne AK, Elva Lasteaed Õnneseen**

1. ükskord läks tüdurd koer välja lalutama.
2. mängisid palli ?
3. pall läks vette.
4. koer ujus palli järgi.
5. ta tuli tagasi ja andis tüdrugule palli.
6. ja hakkasid uuesti mängima.

Koondskoor: 19p/24p

Makrostruktuur: 14p/15p

Mikrostruktuur: 5p/9p

Kategooria	SISS	EPI	LÖPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	3p	3p	3p	3p	2p	2p	1p	2p

➤ **Ragnar, 5-aastane, sekundaarne AK, Väimela Lasteaed Rukkilill**

1. ise ise koer vaatas tüdrukut.
2. ja siis ja siis koer tahtis palli ?
3. ja siis koer vaatas seda vett.
4. ja siis läks vette ?
5. ja siis koer tahtis seda palli ?
6. ja siis ja siis tahtis ilusti olla.
7. võttis kalli ära.
8. kui ja siis ja siis tüdruk.
9. kui tüdruk läheb tup-?
10. ja siis ja siis vihma sajab.
11. kui päike on nii väike.

Koondskoor: 8p/24p

Makrostruktuur: 5p/15p

Mikrostruktuur: 3p/9p

Kategooria	SISS	EPI	LÖPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	1p	1p	1p	1p	1p	1p	1p	1p

➤ **Oliver, 5-aastane, sekundaarne AK, Tartu Lasteaed Kröll**

1. poiss tüdruk ja koer.
2. palliga lendas jõkke.
3. koer ujus koos palliga.
4. tüdruk aitas kohe ja siis ja siis said sõbraks vot.

Koondskoor: 10p/24p

Makrostruktuur: 7p/15p

Mikrostruktuur: 3p/9p

Kategooria	SISS	EPI	LÖPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	1p	1p	3p	1p	1p	1p	1p	1p

➤ **Sten, 6-aastane, sekundaarne AK, Väimela LA Rukkilill**

1. tüdruk mängib koeraga palli.
2. pall läks vette.
3. koer ujus koer ujub vees.
4. ta sa- koer sai palli kätte.

Koondskoor: 15p/24p

Makrostruktuur: 10p/15p

Mikrostruktuur: 5p/9p

Kategooria	SISS	EPI	LÕPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	2p	2p	2p	2p	2p	2p	1p	2p

➤ **Kristjan, 6-aastane, sekundaarne AK, Roiu LA Kukupai**

1. koel ja tüduk viskasid palli.

T: mhm.

2. pall lendas vette. (...)

3. koel ujus jälgi. (...)

4. koe koel võttis palli.

5. andis tüduku kätte.

T: jaa.

6. ja siis nad kallistasid.

Koondskoor: 17p/24p

Makrostruktuur: 12p/15p

Mikrostruktuur: 5p/9p

Kategooria	SISS	EPI	LÕPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	2p	3p	2p	2p	3p	2p	1p	2p

Lisa 6 Teatud koondskoori punktid kogunud laste arv ja punktisumma osakaal %

	KOONDSKOOR																	Kokku
Punktid	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
EK	-	-	-	1	1	-	-	3	12	4	8	4	7	4	2	2	1	n=49
laste arv																		
Osakaal %	-	-	-	2	2	-	-	6,1	24,5	8,2	16,3	8,2	14,3	8,2	4,1	4,1	2	100%
AK lapsed	3	2	5	8	2	3	8	7	5	5	-	1						n=49
Osakaal %	6,1	4,1	10,2	16,3	4,1	6,1	16,3	14,3	10,2	10,2		2,0						100%
PRIM AK	-	1	-	6	1	3	4	3	5	4	-	1	-	-	-	-	-	n=28
laste arv																		
Osakaal %	-	3,6	-	21,4	3,6	10,7	14,3	10,7	17,9	14,3	-	3,6	-	-	-	-	-	100%
SEK AK laste arv	3	1	5	2	1	4	4	4	-	1	-	-	-	-	-	-	-	n=21
Osakaal %	14,3	4,8	23,8	9,5	4,8	19,0	19,0	19,0	-	4,8	-	-	-	-	-	-	-	100%

Lisa 7 Makro- ja mikrostruktuuri tasandi teatud punktisumma kogunud laste arv ja osakaal %

MAKROSTRUKTUUR															
Punktid	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	AK	MEDIAAN	ÜK	Kokku
EK	-	1	-	2	2	6	11	8	12	5	2	11	12	13	n=49
laste arv															
Osakaal %	-	2	-	4,1	4,1	12,2	22,4	16,3	24,5	10,2	4,1				100%
AK lapsed	4	4	8	4	12	8	4	4	-	1		7	9	10	n=49
Osakaal %	8,2	8,2	16,3	8,2	24,5	16,3	8,2	8,2	-	2,0					100%
PRIM AK	-	2	3	3	8	5	3	3	-	1	-	8	9	10,75	n=28
laste arv															
Osakaal %	-	7,1	10,7	10,7	28,6	17,9	10,7	10,7	-	3,6	-				100%
SEK AK laste arv	4	2	5	1	4	3	1	1	-	-	-	6	7	9,5	n=21
Osakaal %	19	9,5	23,8	4,8	19,0	14,3	4,8	4,8	-	-	-				100%

Märkus. AK – alumine kvartiil, ÜK-ülemine kvartiil.

MIKROSTRUKTUUR											
Punktid	3	4	5	6	7	8	9	AK	MEDIAAN	ÜK	Kokku
EK	-	1	14	15	8	6	5	5	6	7	n=49
laste arv											
Osakaal %	-	2	28,6	30,6	16,3	12,2	10,2				100%
AK lapsed	12	12	16	19	-	-	-	3,5	5	5	n=49
Osakaal %	24,5	24,5	32,7	18,4	-	-	-				100%
PRIM AK	4	8	8	8	-	-	-	4	5	6	n=28
laste arv											
Osakaal %	14,3	28,6	28,6	28,6	-	-	-				100%
SEK AK laste arv	8	4	8	1	-	-	-	3	4	5	n=21
Osakaal %	38,1	19,1	38,1	4,8	-	-	-				100%

Märkus. AK – alumine kvartiil, ÜK-ülemine kvartiil.